



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Exit, det där betyder ut” Små barns multilitterära textdialoger

Helsingfors universitet
Allmän- och vuxenpedagogik
Pro gradu-avhandling 36 sp
Pedagogik
April 2019
Jenny Renlund

Handledare: Gunilla Holm & Sara
Sintonen



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Pedagogiska fakulteten		
Tekijä - Författare – Author Jenny Renlund		
Työn nimi - Arbetets titel "Exit, det där betyder ut" - Små barns multilitterära textdialoger		
Title "Exit, that means out" - Young children's use of multiliterary resources and strategies in text-dialogues		
Oppiaine - Ämne – Subject Allmän- och vuxenpedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Gunilla Holm & Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 s. + 5 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>I den här avhandlingen granskades multilitterära strategier och resurser som små barn uttryckte i textdialoger, då de tolkade infografiska affischer med multimodalt innehåll. Avhandlingen grundar sig i ett sociokulturellt förhållningssätt till meningsskapande i interaktion. Enligt nya vidgade syner på litteracitet tar socialt och kulturellt skapade meddelanden allt mångsidigare former i dagens samhälle, vilket gör att människor behöver behärska mångsidiga litterära förmågor i sitt meningsskapande. Detta ställer nya krav på pedagogiska praktiker och forskning att beakta. Multilitteracitet som begrepp och pedagogisk målsättning förekommer i de finländska läroplanerna, och därför behövs definitioner på vad multilitteracitet innebär i olika pedagogiska sammanhang och lärandesituationer. Avhandlingen utgår ifrån teorier inom multilitteracitetspedagogik, samt i tidigare forskning kring små barns framväxande litteracitet, och har som målsättning att åskådliggöra framväxande multilitterära processer små barn ger uttryck för i textdialoger. Detta kan ha betydelse för planering av pedagogiska praktiker och utveckling av pedagogiskt material, som främjar små barns jämlika möjligheter till att utveckla sin multilitteracitet.</p> <p>I studiens textdialoger, som utfördes med ett ostrukturerat intervjuformat, deltog 40-stycken 3–6-åriga barn från ett finskspråkigt daghem. Med stöd av en vuxen intervjuare, tolkade barnen parvis infografiska affischer med mångsidigt text- och bildinnehåll. Textdialogerna som videofilmades ägde rum i daghemmets utrymmen, som ett tillägg till de normala daghemsrutinerna. Dialogerna analyserades med en kvalitativ tematisk analys. Analyskategorierna formades utgående från tidigare forskning och teorier om multilitterära tolkningsprocesser. I analysen beaktades barnens meningsskapande med hänsyn till deras mångsidiga sätt att uttrycka sig med gester, miner, läten och tal. Denna fokus på multimodalt uttryck gav en rikare uppfattning om barnens tolkningsprocesser i interaktionen.</p> <p>Avhandlingens resultat ger förslag på hur små barns framväxande texttolkningar kan relateras till begrepp inom multilitteracitetsdiskursen, samt verktyg för att mer ingående granska och benämna olika former av meningsskapande som barn uttrycker, då de tolkar multimodala och informativa textinnehåll. Enligt studiens resultat använde barnen mångsidiga multilitterära strategier och deras tolkningsprocesser visade sig vara dynamiska och transformativa, då barnen delade av sina resurser med varandra och tillsammans skapade betydelser i dialogerna. Resultaten stöder således tidigare uppfattningar om små barn som kompetenta tolkare av litterära sammanhang. Affischerna som valdes till studien skapade en bra helhet i dialogerna med sitt mångsidiga bild- och symbolinnehåll, då barnen både kunde söka logiska textuella sammanhang inom affischerna, reflektera över affischernas kulturella bundenheter,</p>		

samt blev inspirerade att expandera utöver affischernas gränser. Kombinationen av bilder, symboler och skriven text gjorde att barnen kunde fokusera på de modaliteter som de upplevde som bekanta och hade resurser att tolka. Studiens resultat indikerar med andra ord att tolkning av texter med multimodalt innehåll väl kan stöda utvecklingen av små barns multilitteracitet i enlighet med målsättningarna i de finländska läroplanerna.

Avainsanat – Nyckelord Multilitteracitet, framväxande litteracitet, multimodalitet, småbarnspedagogik,
Keywords Multiliteracies, emergent literacy, multimodality, preschool education
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Jenny Renlund		
Työn nimi - Arbetets titel "Exit, det där betyder ut" - Små barns multilitterära textdialoger		
Title "Exit, that means out" - Young children's use of multiliterary resources and strategies in text – dialogues		
Oppiaine - Ämne – Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name Gunilla Holm & Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 77 pp. + 5 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>This thesis examined the strategies in multiliteracy used by children in their interpretation of multimodal texts through peer dialogue. The thesis builds upon a sociocultural approach to meaning-making in interaction. According to new, broader perspectives on literacy, our socially and culturally shaped messages take ever more complex forms, which means that we also require mastery of complex literary skills in our meaning-making. This places new demands on pedagogical practices and on research to be considered. The development of multiliteracy skills in children is one of the objectives included in the Finnish national curriculum, which means that more knowledge of how multiliteracy can be enhanced in different contexts is needed. This study is influenced by theories within the research on multiliteracy as well as on previous research on emergent literacy among young children. The goal is to demonstrate emergent multiliterate processes of meaning-making expressed by young children in their interpretation of text through peer dialogue. The results may have an impact on the planning of pedagogical practices and materials used for the promotion of equal opportunities among children in the development of multiliteracy.</p> <p>The research was conducted with qualitative, unstructured, interviews in the form of text-dialogues. The participants were 40 children from a Finnish-speaking preschool. The children were 3 to 6 years old at the time. The text-dialogues that were filmed, showed the children working in pairs with the guidance of an adult interviewer, interpreting infographic posters. The dialogues were analysed with a qualitative thematic analysis and categories for the analysis were formed according to previous research on multiliteracy. The multimodality of the meaning-making expressed by the children was considered in the analysis, which gave a more nuanced picture of their processes.</p> <p>The results presented in the thesis suggest one way of relating emergent literary processes of young children with concepts of multiliteracy, as well as tools for closer examination of different forms of meaning making that young children express when interpreting multimodal and informative texts. The children in the study used complex multiliterate resources and strategies in their text-dialogues, which supports earlier theories of emergent readers as capable interpreters of varying text-sources. The meaning-making of the children was dynamic and transformative. The infographic posters used in the text-dialogues created a multiplicity of combinations of textual modalities, which enabled the children to assess the texts from many different perspectives.</p>		



Avainsanat – Nyckelord Multilitteracitet, framväxande litteracitet, multimodalitet, småbarnspedagogik,
Keywords Multiliteracies, emergent literacy, multimodality, pree school education
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Innehåll

1	INLEDNING	1
2	TEORETISK BAKGRUND OCH BEGREPPSVAL	3
2.1	Begreppsval.....	3
2.2	Ett sociokulturellt perspektiv på litteracitet.....	5
2.2.1	Små barns framväxande litteracitet	6
2.2.2	Litteracitet som social interaktion mellan pedagoger, barn och texter ..	10
2.3	Multilitteracitet som pedagogisk teori	14
2.3.1	Multilitteracitet och social rättvisa	15
2.3.2	Multimodalitet och vidgade textbegrepp	17
2.3.3	Multilitteracitetens pedagogik	20
2.4	Multilitteracitet som pedagogisk praktik i Finland	24
2.4.1	Multilitteracitet i finländska läroplaner	24
2.4.2	Multilitteracitet i MOI-utvecklingsprogrammet	27
3	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	29
4	METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	30
4.1	Forskningsansats.....	30
4.2	Datainsamlingsmetod, sampel och urval.....	30
4.3	Analysmetod.....	32
4.4	Etiska överväganden	37
4.5	Begränsningar och tillförlitlighet	38
5	ANALYS OCH RESULTATREDOVISNING	41
5.1	Beskrivning av analyskategorier	41
5.2	Analys och resultat	45
5.2.1	Barnen organiserar och analyserar multimodala textinnehåll.....	45
5.2.2	Barnen expanderar utanför textens innehåll och modaliteter	54
5.2.3	Resurser och att uppleva något bekant eller obekant	57
5.2.4	Sammanfattning av resultaten	66
6	DISKUSSION	70
	KÄLLOR.....	74
	BILAGOR	1
	Bilaga 1.	1
	Bilaga 2.	4
	Bilaga 3.	5

FIGURER

<i>Figur 1. Kategorier för multilitterära kunskapsprocesser</i>	<i>23</i>
<i>Figur 2. Studiens analyskategorier som definierar multilitterära tolkningsprocesser</i>	<i>45</i>
<i>Figur 3. Visualisering av en transformativ tolkningsprocess.....</i>	<i>67</i>
<i>Figur 4. Visualisering av upplevelser av bekanta och obekanta representationer</i>	<i>69</i>

1 Inledning

Då vi promenerar längs med gatan, öppnar vårt kylskåp, eller sneglar på telefonen interagerar vi med olika textuella och visuella meddelanden. Både vuxna och barn ställs inför otaliga influenser varje dag. De kan ta olika former, som manualer, trafikmärken, sociala medier, filmer, olika appar, nyheter eller reklamer. Vi lever i en både fysisk och digital verklighet där information, åsikter och planerad marknadsföring rör sig och sprids med en helt annan hastighet och breddgrad än vad som varit möjligt för tidigare generationer (Jensen, Arnett, & McKenzie, 2011). Det är inte endast spridningen av information som genomgått en revolutionär förändring, utan även våra text- och bildmiljöer har utvecklats och ändrats. Delvis finns de traditionella skrivna och tryckta texterna kvar som en väsentlig del av vår vardag, men samtidigt tar meddelanden och information allt mångsidigare former i både våra fysiska och virtuella miljöer. (Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016.)

I denna komplexitet av socialt formade meddelanden har en multilitteracitetspedagogik fått sitt ursprung. Denna lyfter fram vikten av att beakta den semiotiska, kulturella och sociala förståelse som krävs för att tolka och skapa meddelanden. (Cazden, o.a., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Multilitteracitetspedagogiken framhäver att de frågor utbildning och fostran måste beakta gällande litterära kompetenser är komplexa och innefattar globala och lokala dimensioner, med både fysiska och ideella aspekter. Det handlar inte enbart om att ge alla tillgång till olika former av texter och litterära miljöer, utan även om att utveckla den pedagogiska praktiken. (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Geary & Nyst, 2017; Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016.) Multilitteracitetspedagogiken innefattar bland annat att lära en kritisk och medveten texttolkning och -produktion som möjliggör meningsfulla och ansvarsfulla möten med olika former av texter (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). En annan viktig aspekt är att forma inkluderande och nyskapande litterära verktyg, samt en utbildning som främjar jämlika möjligheter till litterärt aktörskap (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Geary & Nyst, 2017; Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016). Multilitteracitet samt behovet att lära barnen mångsidiga litterära förmågor är aktuella pedagogiska frågor i Finland och uppmärksammas i de finländska läroplanerna (Utbildningsstyrelsen, 2015; 2016; 2018). Multilitteracitet är ett av flera kompetensområden som räknas upp bland målen i läroplansgrunderna, och beskrivs som *”förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer”* (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 21).

Som forskningsassistent inom utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje (MOI) vid Helsingfors universitet har jag fått bekanta mig med den vidgade textuppfattningen som multilitteracitetspedagogiken för fram (Kumpulainen, et al., 2018). Detta har öppnat mina ögon för den mångfald av texter både vuxna och barn möter idag och hur detta ställer nya krav på mångsidiga färdigheter att producera och förstå meddelanden i varierande sammanhang. En aktuell fråga är vad allt detta betyder för den litterära utvecklingen hos de barn som växer upp i dagens komplexa djungel av texter och diskurser? Något entydigt svar på den frågan är troligen lönlöst att försöka finna, men det finns ambitioner både globalt och inom Finland att hitta politiska och pedagogiska lösningar som utvecklar både barns och vuxnas multilitteracitet. MOI-utvecklingsprogrammet har som målsättning att utveckla pedagogiska material och verksamheter som främjar små barns (0-8 år) multilitteracitet, samt att forska i användningen av dessa material och praktiker i enlighet med den syn på multilitteracitet som de finländska läroplanerna för fram (Kumpulainen, et al., 2018). Den här avhandlingen utgör en del av MOI-programmets forskningsarbete och fokuserar på små barns tolkningar av multimediala och informativa texter. I denna avhandling granskas de multilitterära resurser och strategier som blir synliga i barnens textdialoger, då de tolkar affischer med mångsidigt text- och bildinnehåll. Fokus ligger här på den framväxande texttolkning som de 3–6-åriga barnen i studien uttrycker i dialogerna. Avhandlingen kommer att ta avstamp i både multilitteracitetspedagogiken och i tidigare forskning kring små barns framväxande litteracitet. Målsättningen är att belysa den multilitterära handlingsförmåga små barn redan besitter. Detta kan ha betydelse för planering av pedagogiska praktiker och utveckling av pedagogiskt material, som främjar små barns jämlika möjligheter till att utveckla sin multilitteracitet.

2 Teoretisk bakgrund och begreppsval

I detta kapitel behandlas de teoretiska referensramar som studien utgår ifrån. Först ges en kort beskrivning av några centrala begreppsval för studien. Sedan följer några underkapitel som behandlar grundläggande teorier för avhandlingens perspektiv och syfte. Först beskrivs sociokulturella teorier för små barns litterära utveckling, sedan följer teorier som definierar litteracitet som situationsbundet och skapat i social interaktion, och slutligen behandlas både internationellt och nationellt utvecklade teorier om multilitteracitet.

2.1 Begreppsval

Multilitteracitet och framväxande litteracitet

Som grund för avhandlingen ligger begreppet *multilitteracitet* som utgår ifrån en vidgad textuppfattning, och beaktar både den sociokulturella aspekten samt multimodaliteten i dagens kommunikation. Multilitteracitetsbegreppet innefattar verbalt, skrivet, audiovisuellt, numeriskt och kinestetiskt meningsskapande, samt kombinationer av dessa. (Kumpulainen, et al., 2018; Utbildningsstyrelsen, 2015; Cazden, et al., 1996.) Utöver detta hänvisar avhandlingen även till små barns *framväxande litteracitet* (översatt från engelskans *emergent literacy*), som är ett begrepp kopplat till sociokulturella teorier om hur små barns texttolkningar utvecklas i samband med social interaktion, redan innan den traditionella läsförmågan (Dooley & Matthews, 2009). Utvecklingen av små barns litteracitet behandlas i kapitlet om *ett sociokulturellt perspektiv på litteracitet* (2.2). Medan olika aspekter av multilitteracitet behandlas i kapitlen *multilitteracitet som pedagogisk teori* (2.3) och *multilitteracitet som pedagogisk praktik i Finland* (2.4).

Tolkningsprocesser, strategier och resurser

I denna avhandling används begreppet *tolkningsprocesser*, för att beskriva de processer som sker i barnens textdialoger i avhandlingens insamlade material. Detta kopplar till begreppet kunskapsprocesser i Cope och Kalantzis (2009) teori för multilitteracitetspedagogiken. Begreppen kunskapsprocesser och tolkningsprocesser används synonymt i den här avhandlingen, och de syftar till en dynamisk och transformativ process, vilket passar väl ihop med avhandlingens förhållningssätt. I denna avhandling tas alltså av-

stånd från det intryck av statiska förmågor som ordet kunskap i begreppet kunskapsprocesser kunde ge. I samma anda används begreppet *texttolkning* istället för att skriva om textförståelse. Begreppet texttolkning indikerar ett meningsskapande som utvecklas och utvidgas i själva sammanhanget och som är föränderligt. Medan ordet textförståelse för tankarna till statiska betydelser i texterna, som oberoende av sammanhang går att avkodas objektivt och obundet. En sådan syn skulle strida emot den sociokulturella uppfattningen om ett kontextbundet och medierat meningsskapande (Säljö, 2000, ss. 66, 90-97).

Multimodalitet, semiotiska resurser och infografiska affischer

Begreppet *multimodalitet* kopplar till multilitteracitetens syn på det mångsidiga semiotiska meningsskapande som vår litteracitet består av idag (Kress, 2003). I den här avhandlingen behandlas multimodaliteten i barnens textdialoger från olika perspektiv. Delvis granskas hur barnen uttrycker sig i förhållande till de olika textmodaliteter som finns i de infografiska affischerna som barnen tolkar. Med textmodaliteter menas olika former av textuella element som bär på mening, som bland annat symboler, bilder och skriven text (Kress, 2003, ss. 1-9). Utöver detta granskas även hur barnen använder multimodala uttryckssätt för att skapa mening i dialogerna. Med multimodala uttryckssätt menas bland annat verbalt språk, gester och ansiktsuttryck (Cope & Kalantzis, 2009). Multimodalitet ses alltså i den här avhandlingen både som en mångsidighet av textuella element, samt en mångsidighet av meningsskapande i interaktion.

Semiotiska system är symbolsystem som kopplar till mänsklig kommunikation, där symbolerna representerar olika koncept och betydelser (Kress, 2003). Alfabetet är ett exempel på ett symbolsystem. Meningen som en symbol tillges, varierar enligt historiska, sociala och kulturella sammanhang, samt enligt individers resurser, motiveringar och perspektiv. (Dooley, 2010.) I den här avhandlingens analys hänvisas till *semiotiska resurser* som barnen använder i sina tolkningsprocesser. Med detta menas den sociokulturella kunskap de har om tolkning av olika symbolsystem och bilder. I analysen åtskiljs dessa resurser från barnens kulturellt kopplade resurser som baserar sig på minnen av olika specifika erfarenheter, och som ger barnen kunskap om till exempel olika platser.

De texter som barnen tolkar i textdialogerna benämns i avhandlingen för *infografiska affischer*. Avsikten med detta begrepp är att sammanfatta både de informativa och estetiska helheter som texterna utgör. I the Oxford Dictionaries nätbaserade ordbok definieras infografik som "en visuell representation av information eller data" (egen

översättning, Oxford Living Dictionaries, 2019). I den här avhandlingen rör det sig om två affischer: den ena är en karta över nöjesparken Särkänniemi (bilaga 3), den andra är bygginstruktioner för en fågelholk som skapats av Yle (bilaga 3). Både Tampereen Särkänniemi Oy och Yle har gett MOI-utvecklingsprogrammet tillåtelse att använda dessa affischer i forskningssyfte. Dessa två affischer valdes, eftersom de båda har ett rikt bild- och symbolinnehåll. Båda affischerna innefattar även element av skriven text. Multimodaliteten var alltså en viktig aspekt i valet av texter för studien. Dessutom hade dessa båda affischer tydligt kulturbundna informativa syften, men även ett mångsidigt bildinnehåll. Tanken var att barn som saknar resurser för att förstå affischernas specifika kulturella bundenheter, ändå kunde hitta element i affischerna som är bekanta från andra sammanhang. Vidare var meningen att multimodaliteten i affischerna skulle ge barnen mångsidiga möjligheter att ta fasta på bekanta modaliteter, men även stöta på obekanta modaliteter.

2.2 Ett sociokulturellt perspektiv på litteracitet

Mänskan utvecklar och använder semiotiska verktyg som till exempel språk, bilder, symbolsystem och olika artefakter, för att kunna producera och kommunicera erfarenheter, information och kunskap i interaktion med andra människor (Säljö, 2000, ss. 20-22). Detta kunskapsbyggande ses ur ett sociokulturellt perspektiv som något som sker i förhandlingar och aktioner mellan människor och är därmed alltid knutet till något sammanhang och perspektiv (Säljö, 2000, s. 26). En viktig grundsats i en sociokulturell syn på lärande är att uppfattningar om omgivningen förmedlas till oss, med detta menas att våra upplevelser och handlingar bildas i samspel med omgivningen och i enlighet med sociala och kulturella begränsningar och möjligheter (Säljö, 2000, s. 66). Med den vidgade syn på litteracitet och texter som denna avhandling utgår ifrån kan de förmedlande, kommunikativa resurser vi har tillgång till definieras som vår litteracitet.

Forskning av mänskans litteracitet har i dagens läge ett flertal olika traditioner och inriktningar. Tidiga studier av mänskans läs- och skrivförmåga fokuserade främst på den psykologiska utvecklingen av språk. Medan senare inriktningar inom litteracitetsforskning, som kritiserat de tidigare förenklande psykologiska förhållningssätten, breddat perspektivet till att även innefatta sociala och kulturella aspekter av litteracitet. (Barton, 2001.) Enligt Barton (2001) kan en utveckling inom litteracitetsforskning ses, där den sociokulturella aspekten från och med 1980-talet fått allt större utrymme och betydelse. Den breddade synen på litteracitet har suddat ut gränserna mellan vad som kan anses som

litteracitet och vad som inte räknas till begreppet. En vidgad textuppfattning betyder att det mesta av vårt mänskliga meningsskapande kan anknytas till någon form av litterär praktik. (Barton, 2001; Säljö, 2000.) Säljö (2000) definierar på ett beskrivande sätt våra nutida förväntningar på litterärt meningsskapande: *"för att förstå texter måste vi bli förtrogna med de regler för tolkning (...) som skall användas i förhållande till en viss text. Betydelsen (...) är beroende av den bakgrundskunskap och kännedom om det sammanhang i vilket budskapet producerats."* (Säljö, 2000, s. 15). Detta citat belyser den kontextbundenhet, utifrån vilket det sociokulturella perspektivet strävar till att granska lärande och litteracitet.

Relevant för den här avhandlingen är att ge en pedagogiskt meningsfull överblick av teorier och forskning som kopplar till utvecklingen av små barns litteracitet och multilitteracitet. Från en traditionell syn på läs- och skrivkunnighet skulle små barn anses sakna läsförmåga (Björklund, 2008; Dooley & Matthews, 2009). Men från ett sociokulturellt förhållningssätt, samt från multilitteracitetspedagogikens perspektiv på litteracitet kan barn redan i ett tidigt skede av sina liv besitta litterära intressen och kompetenser (Dooley & Matthews, 2009; Kumpulainen, o.a., 2018). Med en bred uppfattning av texter, samt mångsidiga definitioner på litteracitet har det med andra ord blivit aktuellt och motiverat att granska även riktigt små barns litteracitet (Björklund, 2008; Dooley & Matthews, 2009; Kumpulainen, et al., 2018).

2.2.1 Små barns framväxande litteracitet

Från ett sociokulturellt perspektiv är litteracitet något som formas och påverkas inom sociala och kulturella kontexter redan i barns tidiga utveckling (Dooley, 2010; Dooley & Matthews, 2009; Säljö, 2000, ss. 65-75). Ett exempel på vad små barns litterära praktiker kan innebära definieras av Björklund (2008) som med sin doktorsavhandling visar hur 1,5–3,5-åriga barn skapade en egen litterär kultur på daghemmet. Barnen visade intresse för både läsning och produktion av texter och skapade egna sociala rutiner kring texter, där de uttryckte sina litterära intryck till varandra. Barnen hade som vana att sitta nära varandra även om de bläddrade i böcker individuellt och de visade intresse gentemot varandras böcker samt ingick i dialoger med varandra om böckernas innehåll. Detta visar att små barn både har kapacitet och viljan till litterära handlingar och meningsskapande. (Björklund, 2008.)

Lev Vygotsky som lagt grunden för den sociokulturella synen på lärande har definierat modeller för utvecklingen av människans meningsskapande och förståelse av sin omgivning (Säljö, 2000, s. 48). Barns samspel med omgivningen börjar i ett materiellt undersökande av närmiljön. Detta utvecklas småningom till att försöka förstå den sociala och kulturella betydelsen av objekt och handlingar. Eftersom socialt och kulturellt betydelsefulla funktioner inte är självklara eller går att förstå utifrån objektens fysiska egenskaper, lär sig barn dessa funktioner i interaktion med andra. Den sociala och kulturella förståelsen av olika sammanhang indikerar en orientering mot ett mer symboliskt och abstrakt tänkande. En utveckling av detta symboliska tänkande kan ses i små barns lek. Ungefär vid 2-års åldern lär sig barn att låta något objekt representera något annat i leken, ett bord kan till exempel fungera som ett hus i en hemlek. (Karpov, 2014, ss. 44-58; Vygotsky, 1978, ss. 108-112.)

Vygotsky (1978; 1999) spekulerar över språkets betydelse för utvecklingen av barnets mer komplexa sociala tänkande. Han menar att den stunden då barn inser att objekt tilldelas socialt signifikanta benämningar är avgörande för utvecklingen av barnets sociokulturella och språkliga meningsskapande. Detta sker dock senare än själva språkbruket inleds. Barn börjar enligt Vygotsky med att uppfatta namn till objekt som en del av objektets egenskaper, inte som en socialt formad symbolisk representation av objektet. (Vygotsky, 1999, ss. 129-166.) Tidiga stadier av barns språkanvändning utmärks av benämning och utpekande av olika objekt som barnet på det sättet uppmärksammar (Vygotsky, 1978, s. 32). Enligt Vygotsky följer detta med en utveckling av allt mer komplicerade tankemönster där barnet lär sig att begreppsliggöra och beskriva sociala och kulturella betydelser, samt förstå semiotiska symboler. I denna process av begreppsbildning spelar språket en viktig roll, då det är ord som fungerar som medierande verktyg i bildandet av begrepp. Vygotsky menar att små barn redan uttrycker något som liknar begreppsligande, men att detta inte kan jämföras med det abstrakta tänkande hos en vuxen, och att högre former av begreppsligande utvecklas först senare i tonåren. (Vygotsky, 1978, ss. 32-33; 1999, ss. 167-251.)

Det symboliska och språkliga tänkandet kopplar till litteracitet och texttolkning, då dessa förutsätter en förståelse för hur olika tecken, objekt och handlingar kan bära på kulturell mening. Kress (2003) framhäver en syn på litteracitet som fokuserar på semiotiskt meningsskapande utöver det språkliga. Med detta menas att det verbala och skrivna språket inte längre räcker som definitioner på litteracitet utan att vi i dagens läge måste beakta ett multimodalt meningsskapande (Kress, 2003, ss. 35-60). Semiotiska tecken i sig är öppna för en mängd olika betydelser och representationer. Vad något tecken bär för

mening till ett barn, påverkas av vilken sorts mening den symbolen fått i barnets tidigare erfarenheter (Dooley, 2010). Detta kopplar till den sociokulturella synen på att vår upplevelse av omgivningen medieras till oss med hjälp av kulturbundna semiotiska verktyg (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978), och visar även på hur viktiga de kontextbundna erfarenheterna är för den individuella förståelsen och tolkningen av olika texter (Dooley & Matthews, 2009).

I en longitudinell studie av en daghemsgrupp, som granskade hur små barns litteracitet utvecklades över tid, ändrades barnens förhållningssätt till böcker och texter i riktning mot ett mer abstrakt tänkande under en period på tre år (Dooley, 2010). Detta kopplar väl ihop med den utveckling av symboliskt tänkande som Vygotsky (1978; 1999) föreslår. I början av studien då barnen var kring två år gamla, förhöll sig barnen till böcker som till leksaker eller objekt. Med tiden gick barnen från att leka med böckerna till att behandla dem mer konventionellt som förmedlare av berättelser. Barnen blev också mer medvetna över de abstrakta symbolsystemen som fanns i böckerna, samt olika modaliteter av texter. De verkade med tiden utveckla sin förståelse för böckernas innehåll som helheter, samt för hur de olika modaliteterna eller symbolsystemen fungerade tillsammans för att skapa berättelsernas narrativ. Då barnen blev äldre ändrades även deras språk relaterat till böcker. Barnen i studien talade allt mer med ett språk som liknade vuxnas litterära språk. Detta visar på att barnen småningom lärde sig hur litterärt språk låter och att de anpassade sig till omgivningens förhållningssätt till böcker, samt lärde sig förstå böckers sociokulturella funktioner. Denna utveckling skedde då barnen var mellan två och fem år gamla, alltså innan de flesta av dem utvecklat traditionell läsförmåga. En av slutsatserna från studien är att barns textförståelse är en essentiell del av deras litteracitet och att detta utvecklas sida vid sida med andra litterära förmågor. (Dooley, 2010.)

I en annan longitudinell studie utförd av Barton och Chambers Schuldt (2016) undersöktes hur barn verbaliserade sina tolkningar kring texter i klassrumsdialogen. Texterna som diskuterades i klassen bestod av både skriven text och av illustrationer. Aukerman och Chambers Schuldt ville kartlägga om det fanns någon skillnad i hur barnen uttryckte sina tolkningar i förhållande till texten och bilderna i narrativen. Under studiens gång visade det sig att barnen i början av skolarbetet fokuserade mer på att tolka bilderna i berättelserna, medan de småningom även gav mer uttryck för texttolkningar. Aukermans och Chambers Schuldts teori är att innan barnen hade utvecklat tillräckliga semiotiska resurser för att tolka den skrivna texten så var deras fokus på bilderna. Bilderna gav även möjlighet för de barn som inte hade resurser att tolka de skrivna texterna att delta i dialogen. Detta visar att även de barn som inte hade traditionell läsförmåga kunde delta

i textdialoger då texterna innehöll bilder som en modalitet. (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016.)

Det finns olika åsikter bland forskare ifall texttolkning utvecklas före eller efter den traditionella läsförmågan (Dooley & Matthews, 2009). Traditionellt har läsförmåga tolkats som ett alfabetiskt kunnande, och fonologisk utveckling har setts som avgörande för att lära sig läsa. Dessa teorier utgår ifrån en begränsad definition på begreppet litteracitet, som binder det till mer traditionella former av skrivna texter, samt hävdar att barn först måste lära sig alfabetisk läsförmåga innan de kan lära sig texttolkning. (Dooley & Matthews, 2009; Flewitt, 2006.) Men det finns även forskningsrön som har fokus på en texttolkning som växer fram innan den traditionella läsförmågan utvecklats. Med detta menas inte den sorts texttolkning en vuxen besitter, utan en mer flexibel texttolkning som utgår ifrån barnets intressen, resurser och handlingar. Detta kopplar till en vidgad syn på texter, som utgår ifrån att olika former av meningsskapande handlingar och aktiviteter har något gemensamt i hur de utvecklas och formas i mänsklig interaktion. (Dooley & Matthews, 2009.) Vygotsky skriver om hur barn då de börjar skolan redan bär på en lång historia av lärande, då de tolkat och försökt förstå sin omgivning (Vygotsky, 1978, s. 84).

I likhet med Vygotsky tror Dooley och Matthews (2009) att texttolkning är något som utvecklas hos barn redan långt innan den formella litterära skolningen av läsning börjat. Därmed är det önskvärt att uppmuntra barn att söka mening i texter redan innan de kan läsa. De menar vidare att denna tidiga texttolkning tar andra uttryck än traditionell läsförmåga och att det därför krävs ett annat sorts förhållningssätt till att studera små barns texttolkning än att studera mer traditionell läsning av skriven text. (Dooley & Matthews, 2009.) Bland andra har Dooley och Matthews (2009) undersökt vad texttolkning kan betyda hos riktigt små barn och hur deras sociala och kulturella erfarenheter kan bidra till en förståelse av texter och olika kommunikationsformer. De har tagit avstamp i Clays (1966, refererad i Dooley & Matthews, 2009) teorier om framväxande litteracitet. I teorin om den framväxande litteraciteten utvecklar barn olika strategier och koncept för meningsskapande i relation till texter, redan i sina tidiga erfarenheter av verbalt språk, bilder, objekt, sociala situationer och dylikt. Även om de senare behöver utveckla specifika kompetenser och strategier för att läsa och förstå olika skrivna symbolsystem, så ger dessa tidiga kommunikativa erfarenheter redan en grund för texttolkning (Clay, 2001 refererad i Dooley & Matthews, 2009). Denna syn fungerar bra ihop med multilitteracitetspedagogiken, eftersom båda ser det lilla barnet som en kompetent tolkare och meningsskapare (Clay, 1966 refererad i Dooley & Matthews, 2009; Kumpulainen, et al., 2018). Barns tidiga meningsskapande ger alltså grundläggande strategier och förmågor som behövs

för att kunna utveckla texttolkning och senare läsförmåga (Clay, 2001 refererad i Dooley & Matthews, 2009).

Det finns olika definitioner på hur små barns litteracitet kan beskrivas eller kategoriseras. Dooley och Matthews (2009) har studerat barns framväxande texttolkning som något som barn upplever och uttrycker multimodalt, med ord, gester, ljud och ansiktsuttryck. De har fokuserat på tre aspekter i små barns utveckling som inverkar på deras framväxande textförståelse (Dooley & Matthews, 2009). Dessa tre aspekter är: (a) hur barn skapar mening av sin omgivning, (b) processen då objekt, aktiviteter och händelser blir symboler för barn, (c) samt hur förhållanden till andra människor inverkar på barnens lärande (Dooley & Matthews, 2009, s. 291). Ett annat perspektiv på hur små barns litteracitet kan närmas, erbjuds av Aukerman och Chambers Schuldt (2016). De har fokus på barns semiotiska beslutsfattande och kategoriserar utvecklingen av barns texttolkningar i litterära dialoger enligt följande: (a) barn uttrycker de resurser som de för med sig, (b) barn uttrycker en tolkning som är på väg att skapas, (c) barn uttrycker ett tydligt semiotiskt beslut (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016, s.271). Målsättningen är att den här avhandlingen ska belysa ytterligare sätt att granska och definiera små barns litteracitet. I avhandlingens studie ligger fokus på multilitterära processer. Detta betyder att barnens texttolkningar speglas mot multilitteracitetspedagogikens kategoriseringar för litterära tolkningsprocesser.

2.2.2 Litteracitet som social interaktion mellan pedagoger, barn och texter

Barn växer upp till litterära traditioner och kulturspecifika texter, som skapar olika diskursiva litteracitetspraktiker (Cekaite, Blum-Kulka, Grover, & Teubal, 2014). Mänsklig kommunikation är med andra ord en väsentlig del av hur barn intar och utvecklar sin litteracitet (Säljö, 2000, s. 37). I den här avhandlingen granskas hur små barns multilitterära strategier och resurser tar sig uttryck i textdialoger, vilket gör interaktionen i situationerna avgörande för att synliggöra barnens tolkningsprocesser. Barnens samarbete med varandra i den här studiens insamlade data granskas som transformativa processer, där barnens resurser och tolkningar förändras och får nya dimensioner i själva sammanhanget. Ett förhållningssätt till litteracitet som kontextbunden social interaktion ligger alltså i grunden för denna studie.

Med ett sociokulturellt, pedagogiskt perspektiv grundar sig lärandetillfällen i gemensam interaktion mellan pedagoger, barn och artefakter, där alla parter aktivt bidrar till processen (John-Steiner & Mahn, 1996). Då litteracitet ses som kommunikativ verksamhet blir

det ändamålsenligt att reflektera både över pedagogernas och barnens roller i lärandeinteraktionen. Maine (2013) skriver om hur pedagogernas erfarenheter, motiveringar och värderingar är en del av den sociokulturella situationen och kontexten i litterära dialoger. Detta betyder att pedagogerna påverkar vilka strategier barnen använder i sina tolkningar och sin förståelse av texter (Maine, 2013). Från pedagogens perspektiv kan den sociala interaktionen ge inblick i barnens resurser och lärandeprocesser, vilket är viktigt för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten. Schegloff (2006) skriver om vikten av att anpassa kommunikationen till samtalspartens förutsättningar och detta framhävs i pedagogens interaktion med barn. För att en pedagogisk kommunikation ska vara målinriktad kan vi anta att pedagogen behöver väl definierade lärandemål samt insikt i barnens förmågor och erfarenheter. Vilket belyser hur viktigt det är att pedagogen bygger upp ett förhållande med barnen som ger insyn i barnens upplevelser och förståelse av lärandesituationerna och lärandeinhållen (Carlgren, 2010).

I grunden av det pedagogiska arbetet ligger alltså en strävan att se och förstå de lärandeprocesser som barn uttrycker och att i dialog försöka stödja och utveckla dessa processer. Vygotsky (1978) ansåg att det ett barn lyckas utföra med hjälp av någon mer erfarens vägledning ger en minst lika värdefull bild av barnets utvecklingsnivå som det hen lyckas utföra utan hjälp. Detta visar nämligen på de processer och strategier som håller på att utvecklas hos barnet (Vygotsky, 1978, ss. 84-91). Vygotsky (1978) utformade teorin om den proximala utvecklingszonen, vilken hänvisar till distansen mellan det ett barn kan utföra själv, och det samma barn lyckas utföra med hjälp av vuxen vägledning. Carlgren menar att vi har en tyst kunskap som vi inte är medvetna om och att vi då vi lär oss antyder sådant som vi vet, men ännu inte kan uttrycka klart (Carlgren, 2010). Denna antydda, groende förståelse kan pedagogen ta tag i och göra synlig samt hjälpa barnet utveckla, genom att bekräfta det barnet antyder, eller själv antyda något som barnet sedan bekräftar (Carlgren, 2010). Det finns även studier som visar att barn medvetet kan vägleda varandra i lärandeinteraktioner och att de använder sig av resurser de fått av varandra (Kentz, Sintonen, & Lipponen, 2017). En sådan studie har fokuserat på hur två 5-åriga barn samarbetat då de spelat det digitala spelet Minecraft. Barnen spelade spelet på varsin surfplatta i sina hem och var i telefonkontakt med varandra under spelets gång. Barnen visade mångsidiga och kreativa förmågor till samlärande, samt utvecklade en gemensam spelkultur under spelsessionen. Barnens samlärande krävde initiativtagande, lyssnande, förståelse av perspektiv, förhandlingar och verbalt turtagande. Detta visar på hur den sociala, litterära interaktionen kan ta komplexa former

även i barns fritidsaktiviteter, samt att barn naturligt och på eget initiativ kan ingå i text-dialoger där de vägleder varandra och skapar multilitterära tankeprocesser. (Kentz, Sintonen, & Lipponen, 2017.)

Freebody (2013a) resonerar att eftersom västerländska skolsystem lägger så stor vikt på litterärt kunnande, speciellt verbal och skriftlig litterär kompetens, så är det av största vikt att studera förhållanden mellan verbal och skriven kommunikation i undervisningen. Freebody poängterar att den verbala kommunikationen i den pedagogiska verksamheten ofta kretsar kring något tryckt material och att läs- och skrivförmåga därmed blir de mest centrala litterära kompetenserna i skolan. Dock saknas det enligt Freebody ett problematiserande perspektiv både bland pedagogerna och i pedagogisk forskning på hur den verbala kommunikationen relaterar till det tryckta material som är centralt för lärandet i verksamheten. (Freebody, 2013a.) Enligt Freebody förbiser den pedagogiska praktiken ofta att det behövs olika sorters kunskap för att kunna uttrycka sig verbalt och skriftligt (Freebody, 2013a; Freebody, 2013b). Från ett sociokulturellt och multilitterärt perspektiv på litteracitet är det motiverat att utöver verbalt tolkande av texter även granska hur barn multimodalt uttrycker texttolkningar. Flewitt (2006) ifrågasätter det Vygotskianska fokuset på meningsskapande genom talat språk, och menar att vårt tänkande och våra tolkningar av omgivningen tar sig uttryck i komplexa kombinationer av bland annat rörelser, blickar, gester och tal, samt att de semiotiska modaliteter som människor väljer att använda i olika sammanhang beror på olika sociala, kulturella och individuella aspekter. Vidare argumenterar hon att det är viktigt att beakta hela repertoaren av uttryckssätt som små barn använder, för att kunna få inblick i deras meningsskapande i olika sammanhang (Flewitt, 2006).

Maine (2013) har sett på den interaktion som förekommer mellan läsare och text, då läsning görs i dialog med andra. Maine har granskat hur små barn parvis tolkat olika texter. Fokus i Maines studie låg på de dialogiska interaktionerna som skedde mellan de två barnen, samt mellan barnen och texten. En dialogisk interaktion mellan läsare och text betyder att texten fungerar som en sorts språngbräda för läsaren som utgår ifrån sina egna erfarenheter, motiv och förväntningar då hen skapar mening med en text. (Maine, 2013.) Alltså bildas det i varje läsning av en text nya och unika betydelser (Rosenblatt, 1978 enligt Maine, 2013). Maine beskriver barnens processer som dialogiska och kreativa. Barnen byggde på varandras meningsskapande inom det dialogiska utrymmet som bildades mellan dem och mellan texten. Texterna som användes i studien var öppna och möjliggjorde multipla tolkningar och olika fokusteman i dialogerna. Maine

menar att barnens sätt att i sina tolkningar hitta på fantasifulla narrativ och att använda empati gentemot karaktärerna visar på ett engagemang till texterna. (Maine, 2013.)

Aukerman och Chambers Schuldt (2016) spekulerar ifall dialoger kring texter som även har illustrationer, kan vara ett bra sätt att låta barn träna på att verbalisera sina texttolkningar i dialog med varandra. Deras studie skulle indikera att dialoger kring bildtolkning kan vara ett bra första steg till litterära dialoger. De menar dock att bildtolkning inte ska ses som endast en språngbräda till tolkning av skriven text, utan att det överlag är bra att barn lär sig tolka multimodala texter och att uttrycka sin förståelse av olika modaliteter. Barn kommer antagligen tidvis att fokusera mera på specifika modaliteter beroende på i vilket skede av sin utveckling de är. Detta ska inte ses som problematiskt av pedagogerna, eftersom barn knappast kommer att fastna i endast en modalitet utan utvecklas och även lära sig läsa och tolka andra modaliteter. Det är viktigt att be barnen motivera sina semiotiska beslut och tolkningar av texterna oberoende om vilken modalitet av texten de fokuserar på, samt att ge värde åt hur barn uttrycker sina tolkningar. Litteracitetspedagogiken ska med andra ord utveckla barnens förmåga att i dialog förklara sin förståelse av multimodala texter. (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016.)

Maine hänvisar till Dombey's tankar om att pedagoger borde ha mera tillit till att barn klarar av komplexa och utmanande tankegångar kring texter, Dombey menar att pedagoger kan låta barnen experimentera med sina tolkningar och narrativ kring texter (2010 enligt Maine, 2013). Det gäller alltså för pedagogerna att skapa förhållanden och situationer som möjliggör kreativa och kritiska litterära dialoger för barnen (Maine, 2013). Barn har mycket att vinna av dialogisk texttolkning, eftersom det ger dem insyn till andras semiotiska beslutsfattande, samt eftersom de då måste rättfärdiga sina egna semiotiska beslut. Barn kan på så sätt ifrågasätta både sina egna beslut och andras, vilket leder till en djupare tolkning av texten. Dessutom kan de samla på sig, samt skapa nya resurser under processen. (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016.) Barnen lär sig även att det finns flera olika tolkningsalternativ och perspektiv till texter och att meningsskapandet är något som människor gör kollektivt och i olika sammanhang (Maine, 2013).

Den sociala interaktionen mellan barn, pedagoger och texter är alltså avgörande för hur barns litteracitet utvecklas i den pedagogiska verksamheten. Det som är utmanande för pedagogen, som leder en gemensam texttolkning, är att ge barnen utrymme och frihet att kreativt och innovativt utforska olika tolkningsmöjligheter, men samtidigt bibehålla någon form av kontroll över tolkningsarbetet. Det är viktigt att både skapa en atmosfär som tillåter multipla tolkningar, men som samtidigt inte blir för öppen, så att tolkningarna inte

längre är relevanta för texten. (Maine & Hoffman, 2016.) Ett sätt att försäkra att barnens tolkningar fortfarande är trovärdiga i relation till texten är att pedagogen ifrågasätter barnens tolkningar och med frågor ber barnen att motivera och expandera sitt tänkande samt att hitta bevis för sina tolkningar i texten. Det är viktigt att pedagogen har en kollaborativ inställning till meningsskapandet kring texten, så att det blir ett gemensamt kunskapsbyggande mellan barnen och pedagogen. I sådana samarbetande tolkningsprocesser lär sig barn att uttrycka sina tankegångar samt att övertyga andra om sina tolkningar. (Wolf, Crosson, & Resnick, 2006.)

En målsättning för den här avhandlingen är att ge en inblick i hur små barns multilitterära strategier och resurser kan ta sig uttryck i textdialoger med multimodalt textinnehåll, i hopp om att detta kunde tjäna pedagoger i planeringen av multilitterära praktiker i småbarnspedagogiken. Carlgren och Nyberg (2015) skriver om hur viktigt det är att pedagoger kan definiera vilken sorts kunnande de vill att deras elever ska utveckla. Annars riskerar elevernas lärande att bli slumpartat (Carlgren & Nyberg, 2015). Utgående från ovanstående reflektioner kring litteracitet som social interaktion kunde sammanfattas att det handlar om mer än att kunna tolka texter. Det handlar även om att i en specifik situation kunna uttrycka sina tolkningar och att kunna analysera och förstå de andra deltagarnas tolkningar. Samt att kunna delta i förhandlingar med målet att förstå och lära sig av varandra och texten. Dessa aspekter av tolkningsprocesserna utgör olika dimensioner av multilitteracitet.

2.3 Multilitteracitet som pedagogisk teori

Multilitteracitet myntades som begrepp av the New London Group, som 1996 lade fram ett förslag hur synen på litteracitet behöver vidgas i en värld och vardag som ser betydligt mer komplex ut än den gjort för tidigare generationer. Grundtanken var att människor behöver kunna navigera mångsidiga litterära praktiker för att aktivt kunna delta i samhället och fungera i olika gemenskaper. The New London Group föreslog ett vidgat textbegrepp som innefattar betydligt mer än den läs- och skrivfokuserade uppfattning av litteracitet som traditionellt dominerat pedagogiken. Informations- och kommunikationsteknologin producerar multimodala texter som är mer komplexa än traditionella tryckta texter, och då gruppen skrev sin artikel var det aktuellt att reagera på den audiovisuella dimension som digitala texter medfört till textförståelse och -produktion. Ett annat viktigt element i the New London Groups manifest var att social och kulturell diversitet skapar ojämlika förutsättningar till lärande i en pedagogisk verksamhet som inte beaktar dessa aspekter

i undervisningen. (Cazden, et al., 1996.) Enligt the New London Group bör en multilitteracitetspedagogik med andra ord innefatta två huvuddimensioner: ett fokus på social rättvisa där social, kulturell och språklig diversitet beaktas, samt varierande former av multimodala texter (Cope & Kalantzis, 2009).

2.3.1 Multilitteracitet och social rättvisa

Synen på barnfostran i västerländska välfärdsstater har ändrats mot en pedagogisering och digitalisering av vardagen. Barn lär sig redan tidigt att navigera olika digitala apparater och barns fritidsaktiviteter är allt mer planerade för att ge dem pedagogisk nytta. Det här betyder att redan små barn möter väldigt mångsidiga texter som de ska tolka och förstå. (Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016.) Det kan dock förekomma stora skillnader i den tillgång barn har till mångsidiga litterära texter och praktiker, vilket inverkar på de litterära resurser och strategier de utvecklar. Jämlika möjligheter för alla barn och vuxna att utveckla och använda mångsidiga litterära resurser utgör en väsentlig del av den multilitteracitet the New London Group efterlyser. Det finns ett fokus på social, kulturell och språklig diversitet, samt en strävan till att i pedagogiska praktiker bättre beakta grupper som riskerar att bli exkluderade. Idealet är att alla har möjligheten att tolka och använda de olika symbolspråk och meddelanden som omger dem. (Cazden, et al., 1996.) Det kan till exempel synas skillnader i tillgången till digitala apparater och informationsteknologi på en lokal nivå mellan olika familjer. En del barn kan redan från en mycket tidig ålder ha möjligheten att i sin hemmiljö dagligen använda en mängd olika digitala apparater, med obegränsad tillgång till internetkoppling. Medan andra inte haft samma resurser i sin familj, och inte haft möjligheten att komma i kontakt med digitala miljöer på samma sätt. För dessa barn kan skolan erbjuda en väsentlig tillgång till digital litteracitet. (Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016.)

Olika individer, sociala sammanhang och kulturer producerar mening i interaktion på olika sätt. Småbarnspedagogiken och förskolepedagogiken grundar sig i både pedagogers individuella förhållningssätt samt i kulturella och institutionella byggstenar för den pedagogiska interaktionen (Vuorisalo, Rutanen, & Raittila, 2015). Därav kan vi dra slutsatsen att barn med olika bakgrunder och temperament kommer att ha olika upplevelser av pedagogiska sammanhang, samt att barn med en annan kulturell bakgrund än majoriteten kan uppleva en diskrepans i de sociala och kulturella normer som gäller hemma och i daghemmet, förskolan eller skolan. Detta lägger ytterligare utmaningar på pedagoger att skapa fruktbara och trygga lärandeinteraktioner med barnen och visar på hur komplex frågan om det interaktiva lärandet är. Vuorisalo, Rutanen och Raittila (2015) har

granskat relationella utrymmen som pedagoger och barn i en småbarnsgrupp samt en förskolegrupp skapade tillsammans i den pedagogiska vardagen. Studien visade att verbalt uttryck och förmågor som värderas i den pedagogiska praktiken blev resurser som en del barn kunde utnyttja för att påverka den pedagogiska praktiken till sin egen fördel. De barn som hade "rätt" resurser eller förmågor kunde få en privilegierad position i det sociala utrymmet. De hade mer aktörskap och blev lättare hörda av pedagogerna. (Vuorisalo, Rutanen, & Raittila, 2015.) Även Flewitt (2006) och Freebody (2013a; 2013b) skriver om hur verbalt uttryck ofta är det som värderas mest inom pedagogiska praktiker och att barns brist på verbalt uttryck ofta problematiseras, även om ett mer nyanserat perspektiv kunde visa att barn uttrycker sig olika i olika situationer. Barn kunde ges mer jämlika möjligheter till meningsskapande om även andra former av uttryck än det verbala gavs mer utrymme inom pedagogiken (Flewitt, 2006).

En viktig aspekt i the New London Groups definition på multilitteracitet är den ökande kulturella och språkliga diversitet som globalisering för med sig och vilka krav detta ställer på våra litterära kompetenser (Cazden, et al., 1996). Det är sällsynt att barn idag växer upp i en homogen kulturell omgivning och även om inte alla barn lever i mångkulturella familjer, så kommer de flesta barn i kontakt med en mångfald av praktiker och uppfattningar via vänner, daghem, skola och barnkultur (Jensen, Arnett och McKenzie 2011). Den ökade kulturella och språkliga diversitet i vår vardag bidrar även till ett mångsidigt identitetsbyggande och multipla diskurser om identiteter. Mänskor identifierar sig med olika grupperingar och bär på dynamiska identiteter med flera olika dimensioner som är i komplexa förhållanden till varandra. Detta skapar utmaningar för meningsskapandet och kommunikationen, vilket även reflekterar litteracitetskompetenser. (Cazden, et al., 1996; Jensen, Arnett, & McKenzie, 2011.) The New London Group understryker att kulturell och språklig diversitet ska ses som en möjlighet och rikedom i olika utbildningskontexter. Språkliga och kulturella motsägelser och kontraster ska användas som pedagogiska resurser med potential att utveckla barns metaspråkliga och metakognitiva förmågor. Då barn måste reflektera kritiskt över sin egen interaktion med olika människor, blir de mer medvetna om olika strukturer och mönster i interaktionen. (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009.)

En annan viktig aspekt som härrör multilitteracitetens dimension av social rättvisa är det aktörskap vi allt mer tillåts och förväntas ha i vår konsumtion av litterära upplevelser. Cope och Kalantzis (2009) menar att utrymme för aktörskap betyder mer utrymme för diversitet och olikheter. Och att en multilitteracitetspedagogik ska hjälpa människor att utvecklas till självsäkra individer som är bekväma i dimensionerna av sina identiteter,

men som likaså är flexibla nog att kunna kommunicera och lära sig av nya och obekanta sociala sammanhang, samt att kommunicera med människor som är annorlunda än de själva (Cope & Kalantzis, 2009). Detta kopplar även till Rizvis och Beechs (2017) tankar om vikten att ge barn och unga verktyg att kritiskt reflektera över olika globala diskurser och kulturer, samt att i allt mer globaliserade och mångkulturella samhällen skapa debatter som strävar till förståelse för olika perspektiv (Rizvi & Beech, 2017). Cope och Kalantzis (2009) skriver att multilitteracitetspedagogiken ska skapa aktiva medborgare med aktörskap, som kritiskt kan läsa sin omgivning och olika sammanhang och som vill och kan inverka på och förändra dessa sammanhang.

Det räcker med andra ord inte mera med att vara en passiv åskådare, utan det finns allt fler möjligheter till att inverka på de narrativ vi möter. Sintonen, Kumpulainen och Vartiainen (2018) skriver om små barn som kompetenta aktörer i allt mer digitaliserade omgivningar. De menar att barn ska ges utrymme att kreativt, lekfullt och kritiskt tolka och producera mening inom mångsidiga litterära miljöer för att främja flexibelt tänkande och dynamiska litterära förmågor (Sintonen, Kumpulainen, & Vartiainen, 2018). För att kunna vara aktiv och bli hörd, behövs med andra ord mångsidiga resurser och strategier, samt tillgång att använda dessa resurser på ändamålsenliga sätt.

2.3.2 Multimodalitet och vidgade textbegrepp

Nya former av kommunikation ändrar på uppfattningar om vad text och språk är. Informations- och kommunikationsteknologins utveckling har gjort att vi snabbt kommer åt stora mängder information och dessutom kan kommunicera med varandra mer flexibelt både lokalt och globalt. (Cope & Kalantzis, 2009; Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016). Därtill har digitala medier öppnat upp en värld som producerar betydligt mer mångformade texter än förut, till exempel har bild och layout fått en allt viktigare roll i informations- och meningsskapandet (Kress, 2003, ss. 1-9). Då vi läser multimodala texter som kombinerar många olika informativa element, förväntas vi kunna tolka dessa meddelanden. Multimodala texter både utmanar och ger oss rika möjligheter att skapa mening och att kommunicera. För att kunna förstå multimodala texter och för att på ett meningsfullt sätt kunna delta i det globala informationsflödet och ökande antalet sociala medier, behöver både barn och vuxna relevanta och mångsidiga strategier och en ny sorts litterär flexibilitet (Cope & Kalantzis, 2009; Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016).

Den multimodala dimensionen i multilitteracitetspedagogiken kopplar till en vidgad syn på texter. Vårt litterära meningsskapande sker idag med en varierad arsenal av olika modaliteter som i olika formationer kombineras med varandra. Multimodala texter kan bestå av en variation av text, bild (rörliga och stilla), ljud, symboler och layout. Dessa element interagerar på mångsidiga sätt med varandra i texternas meddelanden. Touch screenen har även medfört beröring till den meningsskapande navigationen i digitala miljöer. (Cope & Kalantzis, 2009; Sefton-Green, Marsh, Erstad, & Flewitt, 2016.) Inom multilitteracitetspedagogiken har synen på textuella modaliteter utvecklats så att vi idag ser en större variation och även tillger de olika modaliteterna ett kraftigare egenvärde, till exempel definieras text och verbalt språk som olika sätt att uttrycka något (Kress, 2003, ss. 1-9).

The New London Groups pedagogik baserar sig i en multimodal syn på litteracitet som Cope och Kalantzis (2009, ss.12-13) har vidare utvecklat till att innefatta sju dimensioner av meningsskapande:

- (a) *skrivet språk*: som innefattar skrivande och läsande som meningsskapande akter, samt artefakter av handskriven text, tryckt text och text på digitala skärmar.
- (b) *Talat språk*: som innefattar levande eller inspelat tal, samt att lyssna.
- (c) *Visuell representation*: som handlar om stilla eller rörliga bilder, skulpturer och hantverk, samt landskap, vyer, scener och perspektiv.
- (d) *Auditiv representation*: som innefattar musik, ljud, oljud och signalljud, samt att höra och lyssna.
- (e) *Taktil representation*: som handlar om kroppsliga sensationer och innefattar beröring, lukter, dofter och smak, samt även kinestetiska upplevelser och fysisk kontakt.
- (f) *Gest representation*: som innefattar kroppsrörelser, ansiktsuttryck, ögonrörelser och blickriktning, kroppshållning, gångstil, kläder, hårstil, dans, aktionsmönster, tempo och ritualer med mera. Detta handlar om meningsskapande med den fysiska kroppen.
- (g) *Spatial representation*: handlar om närhet, avstånd, layout, mellanmännisklig distans, territorialitet, byggnadskonst, gatubild, stadsbild och landskap.

Dessa sju modaliteter kan förekomma enskilt eller parallellt med varandra i vårt meningsskapande (Cope & Kalantzis, 2009).

Kress (2003, ss 1-9) skriver om hur olika modaliteter skapar mening på olika sätt på grund av sina varierande egenskaper. Han beskriver till exempel skillnaden mellan hur ord och bilder skapar mening. Enligt honom är ord "tomma" ända tills vi fyller dem med

betydelse. Med detta menas att vi inte kan avläsa ett ords betydelse på basen av hur det låter eller ser ut, det förblir helt abstrakt tills vi förknippar det med något innehåll. Medan bilder redan i sig visar oss mycket mer. (Kress, 2003, ss. 1-9.) Kress förklarar även hur egenskaperna för modaliteterna av skriven text och bilder tillämpar sig för olika ändamål då de används i meningsskapande. Skriven text, som kopplar till verbalt språk, struktureras på basen av en temporal logik där texten ska läsas i en viss sekventiell ordning. Denna ordning inverkar på den betydelse som går att tolka från texten. Däremot följer bilder en spatial logik där de olika elementen upplevs simultant och där bildelementens positioner, storlekar och dylikt i relation till varandra skapar mening. Olika modaliteter har med andra ord sina specifika begränsningar och möjligheter att skapa mening. Då vi använder dessa modaliteter förväntas vi uttrycka oss enligt de kulturbundna regler som är förknippade med dem. (Kress, 2003, ss 1-9.) Val av modaliteter i vårt meningsskapande sker alltså inte slumpmässigt, utan handlar om att utnyttja de mest effektiva sätt att kommunicera som vi har tillgång till i olika specifika sammanhang (Flewitt, 2006).

Att hoppa mellan olika modaliteter och att framställa samma sak med hjälp av olika uttrycksformer kallas för synestesi (Kress, 2003, ss. 35-60). Kress menar att det är genom synestesi och en sorts transformation mellan olika modaliteter som vi ofta kan se kreativt litterärt tolkande och skapande (Kress, 2003, ss. 35-60). Cope och Kalantzis (2009) ifrågasätter den traditionella litteracitetspedagogikens agenda att strikt isolerat fokusera på ett textuellt område åt gången, oftast det skrivna ordet. Detta är enligt dem begränsande eftersom vårt meningsskapande för det mesta till någon grad kombinerar olika områden och blir på så sätt multimodalt. Barn har en inbyggd förmåga till synestesi, men denna strävar skolan ofta till att begränsa genom att dela upp meningsskapandet i olika skolämnen som behandlas isolerat från varandra (Kress, 1997 enligt Cope & Kalantzis, 2009). Cope och Kalantzis menar att eftersom olika textuella modaliteter besitter olika möjligheter och särdrag för meningsskapande, krävs det olika sorts strategier och insatser för att tolka olika sorters texter. De argumenterar att litteracitetspedagogiken skulle ha mycket att vinna av synestesi, alltså att kombinera olika textuella uttryck. Detta skulle ge barn möjligheter till mångsidigare meningsskapande, samt tjäna alla barn eftersom var och en då hade möjlighet att välja de modaliteter som passar dem bäst. Dessutom kan synestesi användas så att barn får börja sitt meningsskapande med textuella områden de känner sig bekväma i och sedan småningom röra sig till mindre bekväma områden. Bilder kan till exempel hjälpa att förstå texten som känns svår, eller texter kan öppna upp det som precis förklarades verbalt. (Cope & Kalantzis, 2009.)

Sintonen (2018) har utfört en studie där 6–8-åriga barn fick kombinera musicerande med att skapa grafiska instruktioner. I studien fick barnen närma sig musik genom att lekfullt undersöka och skapa olika rytmer och ljud. Sedan fick barnen skapa egna ljudsekvenser. Efter detta fick barnen teckna grafiska instruktioner på ett papper för sin egen ljudsekvens. Barnen fick fritt välja de symboler och tecken de ville använda för att skapa dessa instruktioner. Studien visade att barnen hade förmågan att kommunicera sina tankar och ljudsekvenser med hjälp av mångsidiga symboler och tecken. Barnen använde sig av både bildliga och abstrakta tecken i sina instruktioner. I denna studie bildades en synestesi i barnens multimodala arbetsprocesser då de kombinerade olika modaliteter av meningsskapande och bland annat översatte sina ljudsekvenser till grafiska tecken. Sintonen menar att multimodalitet kan fungera som ett analytiskt perspektiv som öppnar upp mer komplexa former av meningsskapande utöver det verbala. (Sintonen, 2018.)

2.3.3 Multilitteracitetens pedagogik

I sitt ursprungliga manifest ifrågasätter the New London Group konservativ litteracitetspedagogik som har fokus på grammatik och språkregler, och föreslår istället en multilitteracitetspedagogik som fokuserar på konceptet transformativ design (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Cope och Kalantzis (2009), som deltog i att skapa the New London Groups multilitteracitet, redogör tio år senare för sina tankar kring hur multilitteracitetspedagogiken har utvecklats under åren som gått. Här förklaras the New London Groups multilitteracitetspedagogik utgående från det ursprungliga manifestet från 1996 samt artikeln av Cope och Kalantzis från 2009.

The New London Group kritiserar den dualism som kan förekomma mellan traditionell litteracitetspedagogik och nyare pedagogiska tankesätt. Det kan bildas en obalans där det med en konservativ agenda sätts onödigt mycket vikt på språkregler, eller i motsats att man i progressiv anda endast utgår ifrån elevernas individuella upplevelser. Istället behövs det en pedagogik som lyckas inkludera hela den sociokulturella komplexiteten av litteracitet, både som något historiskt och kulturellt definierat, samt som individuella upplevelser kopplade till större sociala sammanhang. Det är detta som multilitteracitetspedagogiken strävar till att göra. (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009.) Cope och Kalantzis (2009) öppnar upp det väsentliga i den multilitteracitetspedagogik de genom åren fortsatt utveckla. En viktig aspekt har varit att inte enbart utgå ifrån ”korrekta” och regelmässiga sätt att läsa och tolka texter, utan att även låta elevernas erfarenheter, upptäckter och intuition styra lärandeprocesserna. Cope och Kalantzis argumenterar vidare att det inte räcker med att göra elever medvetna om olika diskurser eller att lära

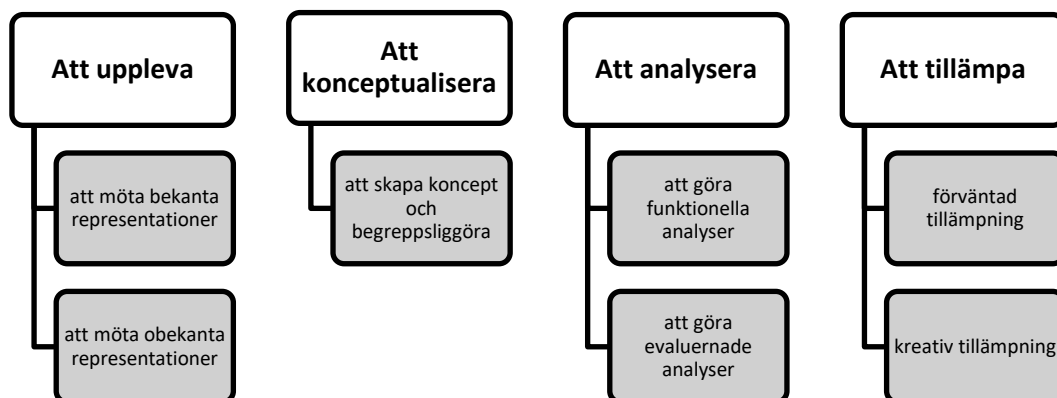
dem förstå olika semiotiska system. Dagens omständigheter kräver en pedagogik som lär elever olika strategier att tolka nya och obekanta texter och meddelanden. Därför gäller det att inte enbart lära ut färdiga modeller, utan att studera själva essensen och strukturen i olika meddelanden och texter, för att bli bekant med hur olika former och förhållanden i samverkan med kontexten de produceras och tolkas i inverkar på meningsskapandet. (Cope & Kalantzis, 2009.) Detta kopplar till det transformativa designkoncept som the New London Group föreslår. The New London Group har strävat till att skapa en lärandeteori som grundar sig i en tanke om semiotisk transformation. Med detta menas att vi inte bara reproducerar kunskap, utan att vi använder våra meningsskapande resurser till att genom våra tolkningar transformera kunskap och designa nya former av mening. (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009.)

Konceptet design inom multilitteraciteten består av tre olika aspekter: (a) tillgänglig design (available design), som betyder alla de erfarenheter och semiotiska modeller som vi samlat på och som fungerar som resurser då vi ska tolka vår omgivning, (b) själva designandet eller meningsskapandet, då vi använder våra tidigare samlade resurser för att skapa nya tolkningar, (c) och det som blivit omformat till en ny design, alltså slutresultatet av den transformation som skett då tidigare resurser har utnyttjats i nya situationer för att skapa nya betydelser (Cope & Kalantzis, 2009, s.12). Utifrån att kritiskt kunna granska hur formen av en text kopplar till dess meningsskapande ändamål kan elever designa egna nya former av texter. Viktigt i multilitteracitetens designkoncept är individens subjektiva aktörskap. I designprocessen väljer individen selektivt, beroende på omständigheterna, bland de resurser hen samlat på sig. De val hen gör inverkar på slutresultatet. Transformationen begränsas inte endast till själva meningsskapandet utan i denna process utvecklas och transformeras även individerna som skapar de nya betydelserna. Individen genomgår alltså en subjektiv transformation i processen. Vidare från detta kan den nya design någon skapat bilda nya resurser för någon annan. (Cope & Kalantzis, 2009.) Tanken är att genom kritiskt och medvetet aktörskap, skapa en litteracitetspedagogik som hjälper elever att utveckla kreativa och innovativa litterära strategier (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009).

Cope och Kalantzis (2009) räknar upp fyra reviderade dimensioner av tolkning och produktion som den ursprungliga multilitteracitetspedagogiken omfattade. Dessa förklaras som olika sorters kunskapsprocesser och delas in i *att uppleva*, *att conceptualisera*, *att analysera* och *att tillämpa*. Att röra sig mellan dessa olika kunskapsprocesser kallas för att *sammanväva* eller *sammanbinda* (egen översättning från engelska "weaving") (Luke

et al., 2003 i Cope & Kalantzis, 2009). Här följer beskrivningar av de fyra kunskapsprocesserna, samt en närmare förklaring för vad sammanvävning mellan dessa kan innebära.

Upplevelser kan delas in i två olika former: *att uppleva bekanta representationer* av världen och *att uppleva obekanta representationer*. En poäng är att texter som används i pedagogiken ska vara relevanta för barnen till den grad att de kommer tillräckligt nära barnens livsvärldar för att de ska känna sig bekväma med att tolka texterna och finna dem intressanta och förståeliga. Detta betyder inte att de måste vara helt bekanta, men de måste åtminstone delvis öppna sig för barnen. I mötet av nya upplevelser ligger dock stort pedagogiskt potential, då transformationen innefattar ett sammanvävande av tidigare resurser och nya erfarenheter, vilket gör att eleven når nya dimensioner av meningsskapande. I processen av *att konceptualisera* arbetar den lärande med att abstrahera eller skapa koncept, generalisera och synliggöra. Detta kan ske genom att namnge, kategorisera och begreppsliga. Det betyder att de lärande teoretiserar och skapar scheman som även går att applicera i andra sammanhang. De väver samman det upplevda och det konceptuella, vilket betyder att de skapar kontaktpunkter mellan det praktiska och det teoretiska. Kunskapsprocessen för *analysering* kan delas in i *funktionell analys* och *evaluerande analys*. I den *funktionella analysen* letar de lärande olika orsaksförhållanden, samband och mönster i texter. De kan förklara hur de olika delarna i en text hänger ihop och inverkar på varandra. Den *evaluerande analysen* är förankrad i ett kritiskt förhållningssätt till textens ursprung och handlar om att fundera över olika perspektiv, intressen och motiv som kan anknytas till en text. *Tillämpande kunskapsprocesser* delas i två dimensioner. Att *tillämpa förväntat* handlar om att tillämpa kunskap och förståelse på ett passande sätt i olika situationer. Att *tillämpa kreativt* betyder att göra något mer oväntat och med sin tillämpning ändra på omgivningen eller gå emot förväntade modeller, vilket kan leda till nya och innovativa idéer. (Cope & Kalantzis, 2009.)



Figur 1. Kategorier för multilitterära kunskapsprocesser

Cazden (2006) beskriver sammanvävandet av olika kunskapsprocesser som situationer då någon binder samman olika dimensioner av kunskap. Detta kan till exempel ske då barn kopplar sin tidigare kunskap, alltså något som är bekant för dem, med ny kunskap som de får i någon pedagogisk lärandesituation. Det här betyder att barnens tidigare upplevelser sammanvävs med lärandesituationer inom den pedagogiska verksamheten, och innebär också att de kan hitta kontaktpunkter mellan sin vardag och daghems- eller skolpedagogiken. (Cazden C. B., 2006.) Att sammanväva mellan olika dimensioner av kunskap kopplar även till begreppet "connected learning" inom pedagogiska teorier som understryker vikten av att den pedagogiska praktiken i daghem och skolor ska knyta an till barnens fritidsaktiviteter, intressen och individuella livsvärldar (Kumpulainen & Sefton-Green, 2014). Ett sammanvävande kan alltså granskas på många olika plan, det kan till exempel handla om att binda ihop olika dimensioner av meningsskapande och analytiska strategier i tolkningen av en text, det kan även handla om att väva samman kunskapen från olika läroämnen, medan ett annat exempel är att se det som ett sammanförande av tidigare resurser och kunskap med nya erfarenheter för att transformera sin förståelse av både det bekanta och det obekanta (Cazden C. B., 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014).

Cope och Kalantzis (2009) understryker att de fyra kunskapsprocesserna inte ska ses som någon enhetlig pedagogisk modell som ska följas. För dem handlar det om att visa på vidden av olika sorters processer av lärande och tolkning som förekommer och som kan fungera som inspiration till lärare att vidga och mångsidiggöra sin litterära pedagogik (Cope & Kalantzis, 2009). Reviderade former på dessa definitioner av olika kunskapsprocesser används i den här avhandlingen för att granska vidden av multilitterära strate-

gier som förekommer i små barns tolkningsprocesser i textdialoger. Barnens tolkningsprocesser kunde definieras och förklaras på många olika sätt och med olika teorier som grund. Valet av teoretisk grund för analysen, motiveras med att den direkt kopplar till multilitteracitetspedagogiken och passar väl in som en kategorisering för att synliggöra vilka olika sorters tolkningsprocesser och strategier barnen uttrycker då de läser de infografiska affischerna.

2.4 Multilitteracitet som pedagogisk praktik i Finland

Det syns en gemensam global diskurs i olika internationella rapporter och publikationer som behandlar frågor kring, utbildning och litteracitet i informations- och kommunikationssamhället. Dessa målar upp bilden av ett globalt samhälle som ändras snabbt och ställer ökande krav på individen. Utmaningarna de nya informations- och kommunikationspraktikerna skapar ses som en självklar och oundviklig del av den moderna människans vardag. Vi måste alltså lära oss vissa viktiga kompetenser för att klara oss i den konkurrens som samhället bygger på. Kompetenserna ska göra individen flexibel och mångsidigt kunnig för att främja både individens och samhällets välfärd. Viktiga målsättningar anses vara att trygga individens möjligheter inom arbetslivet och inom den sociala sfären, samt möjliggöra ett aktivt demokratiskt medborgarskap. I publikationerna syns även en oro för de ojämlikheter svag läskunnighet orsakar och frågan är därmed aktuell ur ett mänskörättsperspektiv. (Education 2030, 2015; Europeiska kommissionen, 2018; Geary & Nyst, 2017; Hooft Graafland, 2018; Montoya, 2017; WSIS Executive Secretariat, 2003.) I de finländska läroplanerna reflekteras samma retorik om det globaliserade samhällets ökande utmaningar på individen, som syns i den internationella utbildningsdiskursen. I internationella jämförelser har finländare höga litterära förmågor, men sjunkande intresse för traditionella texter och ökande skillnader i befolkningens läskunskaper oroar beslutsfattare och pedagoger. Därför finns det ett långt gående engagemang att utveckla nya sätt att undervisa litteracitet, för att försäkra alla elevers tillgång till starka litterära förmågor. (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015.)

2.4.1 Multilitteracitet i finländska läroplaner

Det är viktigt för pedagoger att definiera vilka former av litterär förståelse eller litterära strategier de vill att barnen genom något specifikt material eller specifika praktiker ska utveckla. Denna sorts definitioner behövs för att kunna utveckla pedagogiska praktiker och för att kunna avgöra ifall barnen lär sig i enlighet med läroplanens målsättningar

(Carlgren & Nyberg, 2015). Småbarnspedagogiken samt förskolan och skolan har vissa på samhällsnivå formulerade mål som gör att det formella lärandet som förväntas ske, skiljer sig från informellt lärande som förekommer både i och utanför de pedagogiska instanserna (Carlgren, 2010). Den officiella pedagogiska verksamheten är därmed inte på samma sätt fri som lärandeaktiviteter på fritiden, utan består av medvetet strukturerade praktiker med specifika lärandemål (Carlgren, 2010). Carlgren (2010) beskriver den allmänbildande pedagogikens funktion som en *"institutionalisering av lärandeinteraktioner"* och som ett svar på samhälleliga behov att organisera ett allmänt lärande utöver det som sker på fritiden (Leontiev, 1986 enligt Carlgren, 2010).

Målen i de finländska läroplanerna grundar sig i tanken om mångsidiga kompetenser (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015). Halinen, Harmanen och Mattila (2015) argumenterar att de utvalda och definierade kompetenserna i läroplanerna tydliggör pedagogikens målsättningar. Samtidigt är meningen att de ska reflektera en kombination av väsentliga förmågor som eleverna behöver utveckla. Denna mångsidiga kompetens beskrivs i grunderna för planen för småbarnspedagogiken som en kombination av färdigheter, kunskaper och förhållningssätt. Motiveringen till att lära ut denna sorts mångsidiga helhet ligger i omgivningens ökade krav på individen att kunna kombinera och använda olika färdigheter på ett situationsenligt sätt. (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2015 ; 2016; 2018.)

Multilitteracitet är en av flera kompetensområden som behandlas i den finländska planen för småbarnspedagogiken, samt läroplanerna för förskolan och grundskolan. Definitionen på multilitteracitet samt de fokusområden som understryks kan variera en aning mellan de olika planerna, men tanken är att läroplanerna tillsammans ska ge enhetliga pedagogiska riktlinjer som följer barnet från de tidiga åren ända upp till övre klasserna i grundskolan. (Mertala, 2018; Utbildningsstyrelsen, 2015; 2016; 2018.) Inom grunderna för planen för småbarnspedagogiken är multilitteracitet ett av fem olika kompetensområden som ska beaktas. *"Barnen ska uppmuntras att undersöka, använda och producera meddelanden i olika miljöer, även digitala. För att utveckla multilitteracitet behöver barnen en vuxen förebild, en rik textmiljö, kultur producerad av barn och kulturella tjänster avsedda för barn."* (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 27) står det i Grunderna för planen för småbarnspedagogik. Denna syn på lärande går väl ihop med grundtanken bakom begreppet multilitteracitet. I grunderna för planen för småbarnspedagogik framhävs en bred definition på litteracitet och texter, samt understryks vikten av barnets aktiva roll och nyfikenhet för lärandeprocessen. (Utbildningsstyrelsen, 2018.) I grunderna för förskoleundervisningens läroplan står det att multilitteracitet innebär *"förmågan att*

tolka och producera olika slag av meddelanden. Multilitteracitet hänger nära samman med tanke- och kommunikationsfärdigheter och förmåga att söka, bearbeta, producera, presentera, bedöma och värdera information i olika miljöer och situationer” (Utbildningsstyrelsen, 2016 , s. 18). På samma sätt som i grunderna för planen för småbarnpedagogiken, framhävs i förskolans läroplansgrunder en breddad syn på litteracitet och texter, samt vikten av att utveckla sin litteracitet i interaktion med andra (Utbildningsstyrelsen, 2016).

Multilitteracitet ses inom läroplanerna som en övergripande kompetens som är relevant inom hela den pedagogiska verksamheten, och speciellt i grunderna för grundundervisningen gäller multilitteracitet som kompetens för alla olika skolämnen. Multilitteracitet är alltså en kompetens som nämns inom varje enskilt skolämne, men samtidigt en kompetens som inte har ett enskilt egenvärde, utan som fungerar i kombination med läroämnena. Du kan alltså inte lära dig multilitteracitet ensamt, utan du tränar på färdigheten i samband med något tema eller annat lärandeinhåll. Det är meningen att barnen ska introduceras till mångsidiga textformat och att de ska lära sig att förstå olika texters kulturella betydelser och bundenheter. De ska även lära sig kritisk litteracitet och att kunna diskutera och jämföra olika texter, samt kunna urskilja olika diskurser och avgöra vilken information som är relevant i olika sammanhang. (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2015.)

Halinen, Harmanen och Mattila menar att de nya dimensioner som våra litterära kulturer antagit har lett till att tolkning och produktion av texter blivit allt mer interaktivt, ett exempel på detta kunde vara sociala medier (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015). I läroplanerna framhävs en bild av barnen som aktiva aktörer i den pedagogiska verksamheten. Läroplanerna vill främja en pedagogik som ger eleverna möjlighet att lära sig i samarbete med andra, eftersom detta anses utveckla barnens kritiska och kreativa tankeprocesser, samt lär dem att ta hänsyn till olika synpunkter. En målsättning är även att barnen ska lära sig förstå sig själva som lärande individer och vilka former av lärande som passar dem bäst. (Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2015; 2016; 2018.)

Mertala (2018) skriver om hur multilitteracitet som begrepp fått en reviderad betydelse i de finska läroplanerna jämfört med internationella sammanhang. Definitionen på multilitteracitet i de finländska läroplanerna reflekterar många av de aspekter som hör till den ursprungliga definitionen av the New London Group, men ett tydligt fokus på social rättvisa saknas i den finländska definitionen. Mertala argumenterar dock att de värderingar

av social rättvisa och individens aktörskap som ligger i grunden för the New London Groups multilitteracitet, redan funnits länge i värdegrunden för den finländska utbildningen. Då de finländska läroplanerna granskas som helheter, utöver avsnitten om multilitteracitet, kan alla dimensioner som hör till den ursprungliga multilitteracitetspedagogiken finnas. Mertala förklarar att de olika kompetensområdena i läroplanerna kunde ses som delar av multilitteracitet, sett från ett bredare perspektiv. Då skulle multilitteracitet som det är förklarat i läroplanerna endast utgöra en dimension av begreppets ursprungliga betydelse. Vi har med andra ord alla ingredienser i våra läroplaner för en komplex och helhetsmässig multilitteracitetspedagogik, men i Finland går dessa inte under begreppet utan själva begreppet har definierats mer begränsat. (Mertala, 2018.)

2.4.2 Multilitteracitet i MOI-utvecklingsprogrammet

Inläring av multilitteracitet med glädje (MOI)-utvecklingsprogrammet är ett nationellt program finansierat av undervisnings- och kulturministeriet, som både forskar i och utvecklar nya pedagogiska metoder och material för utvecklingen av små barns multilitteracitet. Ordet MOI kommer från en förkortning av den finska versionen av programmets namn: Monilukutaitoa opitaan ilolla. MOI-programmet är ett tvåspråkigt program som sedan år 2017 aktivt främjat utvecklingen av multilitteracitet inom småbarnspedagogiken, samt förskole- och nybörjarundervisningen i huvudstadsregionen i Finland. Från år 2019 framåt har programmet som mål att sprida MOI:s multilitteracitetspedagogik till daghem och skolor runtom i Finland. Programmet strävar till att i linje med den definition av multilitteracitet som beskrivs i de finländska läroplanerna bidra till en utveckling av multilitteracitetspedagogiken inom småbarnspedagogiken, samt förskole- och nybörjarundervisningen. (Kumpulainen, et al., 2018.)

Viktiga utgångspunkter för en glädjefylld multilitterär pedagogik är enligt MOI-programmet att pedagoger och barn på lekfulla sätt tillsammans fantiserar, utforskar, undrar och delar med sig av sina tankar och idéer. I programmet ses multilitteracitet som en dynamisk process som kombinerar, blandar och skapar nya betydelser i sociala och kulturella sammanhang. Programmet har utgått ifrån en modell för dynamisk litteracitet, skapad av Green (1988, enligt Kumpulainen, et al, 2018). I denna modell definieras tre dimensioner av litterärt meningsskapande: (a) den operationella dimensionen, som handlar om praktiska och funktionella förmågor kopplade till att tolka och skapa specifika texter och litterära handlingar, (b) den kulturella dimensionen, som handlar om hur texter och situationer kopplar till olika kulturella sammanhang, (c) och den kritiska dimensionen, som

medför ett analytiskt och kritiskt granskande av texter ur olika perspektiv för att reflektera över olika texters funktioner (Green, 1988 enligt Kumpulainen, et al, 2018).

Barnet som aktör och kompetent meningsskapare står i centrum för de pedagogiska material som utvecklats inom programmet. Materialen präglas av en lekfull bångstyrighet som ska skaka om inrutade förhållningssätt till litteracitet och inspirera till nytänkande pedagogiska lösningar. Ett exempel från MOI-programmets pedagogiska material är uppgiftskorten "multilitteracitet med lyhörda öron". Dessa vägleder barn och pedagoger att tillsammans reflektera över och diskutera olika ljud. Ett av korten uppmuntrar till exempel till att fundera på hur det skulle låta då en myra går på sand, moln eller is. (Kumpulainen, et al., 2018.)

3 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att granska och definiera små barns multilitterära strategier och resurser i förhållande till deras framväxande texttolkning. Detta görs genom att undersöka hur 3–6-åriga barn med hjälp av en vuxen intervjuare, parvis tolkar infografiska affischer som har ett mångsidigt text- och bildinnehåll. En målsättning är att se på sociokulturella resurser och erfarenheter som barnen redan besitter och som de ger uttryck för då de tolkar affischerna. Dessa resurser kopplas i denna studie till multilitteracitetens begrepp om tillgänglig design (available design). Vidare granskas även tolkningsprocesserna som barnen bygger upp i sina gemensamma dialoger. Målet är att kategorisera dessa tolkningsprocesser utgående från multilitteracitetspedagogikens teorier som utvecklats av the New London Group (Cazden, et al., 1996) samt Cope och Kalantzis (2009). I denna avhandling granskas tolkningsprocesserna som dynamiska och kontextbundna strategier och handlingar, inte som statiska förmågor. Tanken är att kunna visa hur barnen tillsammans i dialogerna skapar mening och samtidigt transformerar och fördjupar den gemensamma tolkningen av affischernas innehåll. Som övergripande målsättning är att kunna synliggöra och definiera barnens multilitterära processer och handlingar i dialogerna. Detta kan ge insikter till användningsmöjligheterna av texter med multimodalt text- och bildinnehåll i småbarnspedagogiken för att främja barns jämlika multilitterära utveckling.

Avhandlingens övergripande forskningsfråga är följande:

Hurdana framväxande multilitterära strategier och resurser uttrycker små barn i textdialoger med multimodala texter?

Underfrågorna är:

1. Hur ser barnens tolkningar av affischernas multimodala innehåll ut, kategoriserade enligt multilitterära tolkningsprocesser?
2. Vilka sorters resurser uttrycker barnen i sina tolkningar av de infografiska affischerna, samt vilken betydelse ser resurserna ut att få i dialogerna?

4 Metodologiska utgångspunkter

Här följer en beskrivning av studiens metodologiska utgångspunkter. Först beskrivs forskningens ansats. Sedan följer en redogörelse för datainsamlingsmetoden, samt beskrivning av studiens sampel. Här beskrivs även hur forskningsintervjuerna, som även kallas för textdialoger, såg ut och vilken roll de infografiska affischerna hade i textdialogerna. Därefter beskrivs analysmetoden och de olika skedena av analysprocessen. Sedan följer reflektioner om etiska frågeställningar för studien. Slutligen behandlas studiens begränsningar och tillförlitlighet.

4.1 Forskningsansats

Den här avhandlingen grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv. Enligt den sociokulturella teorin sker mänskliga handlingar i sociala och kulturella sammanhang, och betydelse av dessa förmedlas genom språk och andra symbolsystem (John-Steiner & Mahn, 1996). Då barnens textdialoger i den här studien tolkas ur ett sociokulturellt perspektiv, framhävs barnens gemensamma meningsskapande i processen. Ett sociokulturellt perspektiv lägger även vikt på den kulturella och sociala kontext och omgivning barnen befinner sig i, samt att barnens meningsskapande är kopplat till de tidigare individuella erfarenheter som de bär på (John-Steiner & Mahn, 1996; Säljö, 2000). En mer ingående redogörelse för ett sociokulturellt förhållningssätt och hur det beaktas i den här avhandlingen beskrivs i kapitel 2.2, som belyser vad ett sociokulturellt perspektiv på litteracitet innebär.

4.2 Datainsamlingsmetod, sampel och urval

Den här studien har utförts som en kvalitativ intervjustudie. Kvalitativa intervjuer kan ses som dialoger mellan forskaren och forskningens deltagare, där ämnet och strukturen för dialogen till varierande utsträckning definieras av forskaren (Hviid, 2008). Jag och mina kolleger inom MOI-utvecklingsprogrammet har samlat in materialet som granskas i den här studien i samband med MOI-programmets forskning i små barns multilitteracitet. Det är docent Sara Sintonen som ansvarar för planeringen av den här delen inom MOI-utvecklingsprogrammet. Materialet består av 20 intervjuer, som jag även kallar för textdialoger, som varierar mellan 8–15 minuters längd. I två av dessa textdialoger är det samma par av barn som tolkar texterna, detta beror på att barnen

spontant började tolka texterna på nytt efter att intervjun var avslutad. Denna spontana dialog leds av en annan intervjuare än den första dialogen, därför har även den analyserats som en skild dialog. Textdialogerna utfördes med sammanlagt 40-stycken barn, som var mellan 3–6 år gamla, vid ett finskspråkigt daghem i huvudstadsregionen. Daghemmet valdes på grund av att de redan tidigare samarbetat med Sintonen inom MOI-programmet. Textdialogerna ägde rum i daghemmets utrymmen, under vardagen, som ett tillägg till de normala daghemsrutinerna. Barnen var indelade i en grupp med 10-stycken förskolebarn, samt 30-stycken 3–5-åringar. Barnen deltog i textdialogerna parvis, utom i två dialoger där de deltog i grupper av tre. Det var pedagogerna som valde vilka barn som parades ihop för textdialogerna.

De intervjuade barnen hade alla tillräckliga kunskaper i det finska språket för att åtminstone till någon grad kunna delta i intervjuerna. Barnens språkkompetenser varierade dock både på grund av ålder och språkbakgrund. En del av barnen var flerspråkiga och hade även andra språkkunskaper än finska. Ett av barnen hade en hörselnedsättning och hade med sig två tolkar under intervjun som översatte mellan teckenspråk och finska.

Textdialogerna videofilmades för att ge möjlighet till en så komplex analys av barnens interaktion och meningsskapande som möjligt. Intervjuerna genomfördes av flera olika personer som arbetar inom MOI-programmet och i vissa av dialogerna var två forskare närvarande samtidigt. Jag ledde själv 15-stycken av de 20 dialogerna. I intervjuerna bad den vuxna intervjuaren barnen att tillsammans tolka två affischer, en karta över Särkänniemi (bilaga 3) och bygginstruktioner för en fågelholk (bilaga 3). Vi hade skrivit ut färgkopior av affischerna i storlek A3. Affischernas innehåll bestod av symboler, bilder och skriven text. Barnen fick först tolka kartan över Särkänniemi och sedan fågelholksinstruktionerna. Tanken var att barnen skulle ha fokus på en affisch åt gången, men de fick även jämföra affischerna med varandra och växla mellan affischerna. Under textdialogerna lät intervjuaren barnen diskutera affischerna sinsemellan, och frågade vid behov fördjupande frågor kring barnens tankegångar och affischernas innehåll, samt vägledde barnen till en djupare förståelse av affischernas innehåll. Tanken var att låta barnen tillsammans tala om och tolka affischerna. Intervjuerna hade ingen på förhand planerad struktur för processen, utan lät barnens dialog och dynamik leda diskussionen och bestämma frågorna. I en forskningspraktik som lutar mot ett sociokulturellt förhållnings-sätt ses forskningsintervjuer som dialogiska händelser där både intervjuaren och de intervjuade deltar i gemensamt dialogiskt kunskapsbyggande (Hviid, 2008). Dock finns det

aspekter som skiljer en intervju från spontana dialoger (Hviid, 2008). I den här avhandlingen hänvisar jag till intervjusituationerna som textdialoger, men det är bra att minnas att trots dialogernas ostrukturerade karaktär så rör det sig om planerade forskningsintervjuer. Det är även bra att beakta att intervjudialoger med barn inte baserar sig på jämlika maktpositioner, eftersom forskaren har ett specifikt forskningssyfte med sin intervju och barnen däremot inte besitter kunskap i forskningens olika dimensioner (Hviid, 2008).

Hviid föreslår att då en tolkar intervjuer med barn för att nå insikter i barnens meningsskapande och utveckling, måste barnens upplevelser och engagemang i den kontextbundna intervjusituationen beaktas, dessutom måste även intervjuarens interaktion och reaktioner tas i beaktande (Hviid, 2008). Eftersom intervjuerna utfördes vid tre olika tillfällen med några veckors mellanrum, hann jag reflektera över intervjusituationerna och min egen roll som vuxen i barnens dialoger. Detta ledde till att min egen intervjuteknik ändrade en aning under processen. Bland annat föll en del frågor bort som inte fungerade och nya frågor kom till då jag fick nya insikter. Själva interaktionen såg också annorlunda ut med de äldre barnen än med de yngre, vilket invercade på hur frågorna ställdes. Detta skapar en variation mellan intervjuerna som gör det svårare att jämföra dem med varandra, men som passar väl ihop med den sociokulturella synen på kontextbundet kunnande och lärande. Varje intervju bildade således en helt unik process, där både barnen och intervjuaren tillsammans formade det gemensamma meningsskapandet med sin interaktion. Intervjuerna ger inte någon uttömmande bild av barnens förmågor och kunskaper, utan visar snarare olika resultat av flera liknande situationer och ger indikationer till vilka resurser som används och hurdana sorters multilitterära kunskapsprocesser som kan formas i dialoger kring multimodala texter. Trots att intervjuerna som studeras utfördes på delvis varierande sett, så förekom även många likheter och mönster i barnens tolkningsprocesser.

4.3 Analysmetod

I analysen har barnens gemensamma dialog, men även intervjuarens ingripande i dialogen analyserats som en del av meningsskapandet kring de infografiska affischerna. Barn uttrycker sig mångsidigt med till exempel verbalt språk, kroppsspråk och ansiktsuttryck, och allt detta blir en del av det meningsskapande som sker i interaktionen (Flewitt, 2006). Därför har både det verbala uttrycket, gester, miner och kroppsspråk beaktats i analysen. Med andra ord har interaktionen beaktats från olika multimodala dimensioner. Ett sådant förhållningssätt synliggör och ger även värde till det meningsskapande som barn med

begränsat verbalt uttryck gör. Denna sorts multimodal analys möjliggörs av videoinspelat forskningsdata (Flewitt, 2006).

Analysen för denna studie baserar sig på en tematisk analys och har följt den process som Braun och Clarke (2006) föreslår i sin artikel "Using thematic analysis in psychology". Denna metod valdes eftersom den lämpade sig bra för den kategorisering och tematisering av multilitterär kunskap som utfördes i studien. Den tematiska analysen skapade en ram och struktur, som gjorde analysarbetet väl organiserat och mer medvetet reflekterande. Braun och Clarke (2006) har med sin artikel haft som målsättning att skapa en tydligare systematik för den tematiska analysens process. De menar att en av tematiska analysens styrkor är dess flexibilitet som metod, den är nämligen inte knuten till någon specifik forskningsansats eller epistemologi. Det finns dock en risk att metoden används lite hur som helst och med en "anything goes"-mentalitet på grund av dess obundenhet. Braun och Clarke argumenterar att metoden saknat riktlinjer och en klar strukturering och därför har de med sin artikel försökt skapa ett analysverktyg som ger den tematiska analysen mer trovärdighet, som en egen analysmetod inom den kvalitativa forskningen, men ändå genom att bevara metodens flexibilitet och mångsidiga möjligheter. (Braun & Clarke, 2006.)

Braun och Clarke (2006) definierar ett tema, som någon kategori som i förhållande till forskningsfrågorna innefattar något meningsfullt från materialet och som visar på någon sorts mönster i materialet. En viktig fråga att fundera på är vad som kan räknas som ett tema och vilken storlek ett tema ska omfatta? Detta gäller både hur ofta temat förekommer i materialet som helhet, samt vilket utrymme det tar där det förekommer. I kvalitativ forskning finns det dock inga specifika krav på hur mycket ett tema ska förekomma för att få kallas ett tema. Det är upp till forskaren att avgöra vad som är tillräckligt relevant och meningsfullt för studien för att kunna definieras som tema. Braun och Clarke menar att det är bättre att vara flexibel i fastställandet av teman. Definitionen av ett tema behöver inte bestämmas med kvantifierande metoder, utan kan avgöras på basen av hur väl det fångar något viktigt i relation till forskningsfrågorna. (Braun & Clarke, 2006.)

En annan fråga är att besluta till vilken grad och hur ingående analysen ska beskriva materialet. Ska analysen ge en allmänt mångsidig och komplex bild av hela materialet, eller ska analysen ge en detaljerad och komplex beskrivning av endast några utvalda teman inom materialet? Utöver detta måste även avgöras ifall forskaren definierar teman utgående från det insamlade materialet så att kategoriseringen inte styrs av teoretiska referensramar, eller om materialet ska granskas utgående från en teoretisk bakgrund,

så att forskaren redan innan analysen bestämt kategorier utgående från tidigare kunskap och sedan strävar till att organisera sitt insamlade data enligt dessa kategorier. (Braun & Clarke, 2006.) I den här studien har tidiga skeden av analysen främst utgått ifrån insamlat data, för att i ett senare skede av analysen allt mer kategoriseras utifrån en teoretisk bakgrund som kopplar till multilitteracitetspedagogiken.

Forskaren ska även besluta på vilken nivå hens teman ska ligga. Till exempel kan en ha ett semantiskt förhållningssätt och då ligger fokus enbart på det som sägs eller skrivs, alltså det som syns explicit på ytan av en interaktion. Då ger forskaren en beskrivning av olika mönster som hen hittat på den semantiska nivån av materialet. Som andra alternativ kan forskaren fokusera på en tematisering av det latent i materialet. Här gäller det att hitta underliggande idéer och betydelser som inverkar på den semantiska nivåns uttryck. (Braun & Clarke, 2006.) I den här studiens analys granskas det som barnen uttrycker både i ord och med sitt kroppsspråk, därtill har slutsatser dragits gällande bakomliggande resurser och kunskap till barnens uttryckta tolkningar. Därmed innefattar analysen även en latent nivå. Detta betyder att analysen inte endast kräver beskrivning av vad som syns utan handlar om en sorts teoretisering som utförs redan i analyskedet (Braun & Clarke, 2006). Den latent nivå påminner om diskursanalys och anknyter till konstruktionistiska förhållningssätt. Med detta menas att forskaren tolkar olika sorters socialt och kulturellt formade uppfattningar och koncept som ligger i grunden till det som uttrycks. (Braun & Clarke, 2006.)

Analysarbetet började med att transkribera en del av de inspelade intervjuerna. Enligt Braun och Clarke (2006) är det viktigt att gå igenom hela materialet en gång innan den egentliga analysen börjar. Det finns inga regler för hur transkriberingen ska utföras inom den tematiska analysen. Det viktiga är att transkripten visar det som är väsentligt för själva analysen. Alltså gäller det för forskaren att fundera på hur detaljerad transkriberingen behöver vara för den specifika studien. (Braun & Clarke, 2006.) Jag har under hela analysprocessen med jämna mellanrum återgått till att se på videoklippen för att få en känsla av hela den multimodala komplexitet som interaktionen i intervjuerna består av. I avhandlingens exempelutdrag beskrivs kroppsspråk, gester, miner och betoningar i sådana fall då de synliggör något meningsfullt för studiens syfte. Det har i vissa fall varit motiverat att skriva ut barnens kroppsspråk mer detaljerat än i andra fall, exempel på detta har varit då barn uttryckt sig sparsamt verbalt, men ändå visat intresse och engagemang gentemot affischerna genom gester och kroppsspråk. Längder på pauser eller överlappningar av tal har inte märkts ut i transkripten, då dessa inte givit något mervärde till analysen. I exempelutdragen har barnen givits pseudonymer, medan intervjuaren

märkts med ett I. Ifall någon annan transkriberar för en är det viktigt att forskaren lägger extra tid på att checka transkripten med video-filerna (Braun & Clarke, 2006). Jag har inte transkriberat alla intervjuer själv, utan även andra som arbetar inom MOI-programmet har deltagit i transkriberingsarbetet. Jag har sett igenom alla videoklipp av intervjuerna mot transkriberingarna som jag inte själv gjort.

Under transkribering och genomgång av material har redan en del mönster och frågeställningar blivit synliga. Dessa har fått utgöra grunden för en tematisering. Vid det här skedet av analysen utgick jag från sådant som jag såg som meningsfullt i materialet. Jag reflekterade detta mot allmänna förhållningssätt inom multilitteracitetspedagogiken, men hade ännu inga specifika teoretiska ramar för att styra analysen. Det egentliga analysarbetet började med en test-analys på tre-stycken av intervjuerna. Under test-analysen skapades en föraning av några kategorier som verkade meningsfulla i förhållande till multilitteracitet. Dessa kategorier definierades i detta första skede till: "egna erfarenheter" som kopplade till den individuella sociala och kulturella kunskap som barnen förde med sig till dialogerna, "semiotisk förståelse" som kopplade till resurser för symbol-, text och bildtolkning, samt "fantisering" som kopplade till lekfulla idéer och narrativ som barnen hade kring affischernas innehåll. På basen av de tre intervjuer som granskades närmare, verkade det som att barnen flitigt använde dessa tre resurser i sina tolkningar av affischerna. Efter att test-analysen var utförd kände jag mig säker på att det skulle vara möjligt att definiera och specificera olika former av multilitterärt kunnande i barnens dialoger. Jag bestämde mig för att hålla de tre preliminära kategorierna i minnet i den egentliga analysen, men att försöka vara så öppen som möjligt för nya kategorier, samt revideringar av de redan uppskissade kategorierna.

Efter detta skede fortsatte jag med att fördjupa mig i hela materialet och samtidigt skissa upp idéer för kodningen av materialet. I det här skedet visade sig fler potentiella synvinklar på barnens kunskaper. Bland annat tyckte jag mig kunna urskilja en förståelse hos barnen för betydelsen av symboler, siffror och text, samt därutöver en djupare textförståelse, där de förstod själva text- och bildnarrativet och kunde definiera specifika betydelser för affischens olika komponenter. Här tycktes även synas en nivå av abstrakt tänkande, där barnen förstod affischens förhållande till sitt sociokulturella sammanhang, alltså att affischen representerade något. Hur dessa komponenter skulle positionera sig till olika kategorier av multilitteracitet var dock oklart ännu i det här skedet.

För att få en tydligare anknytning till multilitteracitetspedagogiken beslöt jag mig för att ta en paus från analysen och istället bekanta mig närmare med forskning och teorier

kring multilitteracitet. Detta för att se ifall de preliminära idéerna gick att knyta an till den bredare diskursen kring multilitteracitet. Det finns inga tydliga regler inom den tematiska analysen för hur och när en ska bekanta sig med litteratur i förhållande till analysen (Braun & Clarke, 2006). En del talar för att göra analysen från ett tomt bord, medan andra tycker att det är önskvärt att bekanta sig med litteratur innan analysen (Braun & Clarke, 2006). Då jag startade min analys hade jag en baskunskap om multilitteracitetspedagogik, vilket gjorde att de preliminära kategorierna var baserade på vad jag tyckte mig se i det insamlade materialet, samt mina mer allmänna uppfattningar om teorier kring multilitteracitet. De slutliga kategorierna är dock styrda av en tydlig teoretisk referensram, som breddades och fördjupades under processens gång. Alltså är de slutgiltiga kategorierna skapade i enlighet med tidigare studier kring multilitteracitet.

I the New London Groups (Cazden, et al., 1996), samt Cope och Kalantzis (2009) artiklar finns begreppet *available designs* som hänvisar till våra resurser och tidigare modeller för kunskapsbyggande. Detta koncept gick att likna vid de kulturella och semiotiska resurser som redan börjat kartläggas i den här studiens tidiga analysprocess. Utöver detta passade de preliminära kategorierna väl ihop med den kategorisering av multilitterära kunskapsprocesser som Cope och Kalantzis (2009) gjort. Då jag bekantat mig med litteraturen anpassade jag min analys och mina koder enligt de nyvunna insikterna. Under analysprocessen specificerades tematiseringen av multilitterära kunskapsprocesser till definitioner på kategorier, som både reflekterar multilitteracitetsperspektivet, men även passar in på studiens insamlade material, samt teorier kring små barns framväxande textförståelse. De slutliga analyskategorierna som formades beskrivs närmare i kapitel 5.1.

För analysprocessen har det datorbaserade analysprogrammet *Atlas.ti* använts som redskap. Medan transkriberingarna kodats i *Atlas.ti*, har även kategorier och sammanhang skapats av det kodade materialet med hjälp av programmet. Efter att materialet kodats och kategoriserats, användes funktioner i *Atlas.ti* som tillät en närmare granskning av hur ofta och i hurdana sammanhang, studiens analyskategorier förekom i dialogerna. Detta hjälpte med att se variationer inom och mellan dialogerna. Det hjälpte även med att skapa en bild av hur de olika dimensionerna av barnens tolkningsprocesser sammanträffade. Som exempel kan nämnas hur barnen kombinerade olika multilitterära strategier i sina processer.

4.4 Etiska överväganden

Till grundläggande forskningsetiska principer hör att deltagarna i forskningen är välinformerade om datainsamlingens utförande, har gett sitt skriftliga och muntliga medgivande till att delta i forskningen, samt ges möjlighet att lämna forskningen när de vill (Ryan, 2004; Forskningsetiska delegationen, 2009). Denna studie har utförts som en intervjustudie med barn mellan 3–6 års åldern, i samband med småbarnspedagogiken. Intervjuerna har bestått av textdialoger, där barnen parvis fått diskutera och tolka infografiska affischer. Barnens vårdnadshavare har gett sitt medgivande till att deras barn deltar i forskningen genom att fylla i en blankett, som skickats ut till dem via daghemspersonalen (bilaga 2). I blanketten har vårdnadshavarna informerats om forskningens syfte och utförande. Blanketterna har sedan samlats ihop av daghemspersonalen och personligen överräckts till mig, som fungerat som forskningsassistent inom MOI-programmet då materialet samlades in.

Enligt Finlands lag måste barn bemötas som jämlika individer, samt ges möjlighet till självbestämmanderätt i den mån deras utvecklingsnivå tillåter (Forskningsetiska delegationen, 2009). I studier med barn är det därför viktigt att forskaren är alert på tecken från barnen ifall de inte känner sig bekväma i situationen, och då genast ger dem möjlighet att avsluta. Det är särskilt viktigt då deltagarna i forskningen är små barn, att forskaren beaktar barnens resurser och möjligheter att uttrycka sig i forskningssammanhangen och är känslig till barnens olika uttrycksformer för att försöka avgöra ifall de känner sig bekväma i situationen (Flewitt, 2006). Björklund (2008) skriver i sin avhandling hur viktigt det är att minnas att det är barnens vårdnadshavare som gett medgivandet till forskningen och att inte glömma att även beakta barnens vilja. För att göra barnen bekvämare i situationen kan forskaren till exempel förklara hur forskningskameran fungerar och göra det tydligt för barnen när kameran är på (Björklund, 2008). Jag och mina kollegor har i början av varje intervju visat kameran för barnen och förklarat varför intervjuerna filmas. Ifall barnen under intervjun uttryckt att de vill avsluta dialogen, har de fått lämna dialogen och återgå till sina daghemsrutiner. Detta skedde i några av dialogerna, till exempel så att barnen uttryckte att de ville gå och leka med sina kompisar. Principen har varit att det ska vara roligt för barnen att delta i dialogerna och att dialogerna ska styras av barnens intressen. De flesta barn såg ut att finna affischerna spännande och granskade dem ivrigt under dialogerna, samt var även nyfikna på forskningskameran och fick då undersöka den under dialogen.

En annan viktig etisk aspekt inom den kvalitativa forskningen är att ge en så respektfull och sanningsenlig bild som möjligt av de situationer som beskrivs i transskript av dialoger som används i analysen (Flewitt, 2006; Ryan, 2004). Trots detta kommer transkriberingar och beskrivningar av forskningsdata alltid att innehålla element av individuell tolkning, då de transformeras av forskaren från sina multimodala ljud- och bildfiler till skriven text (Flewitt, 2006). Jag har strävat till att så rättvist och noga som möjligt återge det barnen uttryckt i textdialogerna. Exempeltranskript från analysen är översatta till svenska från finska och de ursprungliga finskspråkiga transkripten finns som bilaga (bilaga 1). I översättningarna har jag försökt efterlikna det talspråk barnen använt.

Integritetsskyddet är en essentiell del av etisk forskningspraxis. Till detta ingår dataskyddet, med en noggrann och välplanerad insamling, behandling och lagring av forskningsdata (Forskningsetiska delegationen, 2009). Eftersom barnen i den här studien är igenkännbara från datainsamlingens inspelningar, har inspelningarna lagrats på låsta enheter och alla personuppgifter, samt lovblanketter förvaras skilt från inspelningarna och oåtkomligt för utomstående. Utöver detta har jag varit noga med att rapportera studiens resultat på ett sätt som gör att de inte går att direkt identifiera med något enskilt barn. Jag har till exempel valt att inte använda situationer i exempelutdragen som kunde avslöja barnens etnicitet, språkbakgrund eller andra aspekter som relaterar till barnens identitet. Barnen har även getts pseudonymer som inte avslöjar deras etnicitet eller språkbakgrund.

4.5 Begränsningar och tillförlitlighet

För att en studie ska vara tillförlitlig och ha ett trovärdigt resultat måste den vara tydligt strukturerad, genomskådlig och väl förankrad i data. Detta betyder att hela forskningsprocessen måste utföras på ett systematiskt sätt och att alla delar av studien ska rapporteras sanningsenligt och noggrant. (Fejes & Thornberg, 2016.) Jag har strävat till att ge en utförlig redovisning av både datainsamlingsprocessen och analysprocessen, så att läsaren ska få en inblick i studiens olika skeden, samt hur de bidragit till helheten och resultaten. En av studiens begränsningar, som kommer fram i beskrivningen av samplet, är att datainsamlingen gjordes på ett enda daghem i huvudstadsregionen. Detta var ett så kallat bekvämlighetsurval (Fejes & Thornberg, 2016), eftersom det utvalda daghemmet är ett som redan tidigare var bekant för MOI-forskningsprogrammet och därför var lätt tillgängligt. Utgående från detta måste beaktas att studiens resultat kunde se annorlunda ut ifall de analyserats utifrån ett data med mångsidigare sampel. Hade barnen

till exempel haft mer varierande språkbakgrunder, kunde det verbala språket ha synats tydligare som resurs eller brist på resurs. Likaså kunde en tänka sig att barn från olika daghem kan visa på olika mängd och sorter av multilitterära strategier, beroende på hurdana litterära praktiker som fått fokus på daghemmet. Dock kunde antas att de tolkningsprocesser som definierats i barnens textdialoger i den här studien, ändå till någon mån skulle likna tolkningsprocesserna hos andra barngrupper. Detta kopplar till den överförbarhet av resultat till andra liknande situationer som kan användas inom kvalitativ forskning, i likhet med hur generaliseringsbegreppet används för kvantitativa forskningsresultat (Fejes & Thornberg, 2016).

En annan begränsning är att studien är utförd som en intervjustudie istället för en etnografisk studie. Det betyder att dialogerna är iscensatta, enskilda händelser och det saknas ett longitudinellt material över hur barnens multilitterära texttolkningar utvecklas över tid och från en situation till en annan. Ett annat problem kan ligga i att studien inte avspeglar en verklig pedagogisk verksamhet och därför inte ger svar på hur liknande multimodala texter som används i intervjuerna, skulle fungera som läromaterial i en daghemsvardag. Dock kunde argumenteras att de intervjulika textdialoger som denna studie baserar sig på inte skiljer sig så radikalt från smågruppssamtal som kunde utföras på ett daghem.

En studie av bra kvalitet utgår ifrån ett kritiskt förhållningssätt till forskarens och studiens utgångspunkter, samt det större diskursiva sammanhang som studien ingår i. Till detta ingår att behålla en inre logik i studien, samtidigt som den även passar in i den valda forskningsansatsen. (Fejes & Thornberg, 2016.) Jag har strävat till att genom hela processen beakta det sociokulturella perspektivet som denna avhandling grundar sin kunskapssyn i. En viktig aspekt har varit att påminna mig själv om mina egna sociala och kulturella utgångspunkter och hur dessa eventuellt kan färga analysen av materialet. Likaså har det varit viktigt att hålla i minnet att det som analyserats, endast är det som barnen gett uttryck för i stunden, medan jag inte har någon direkt inblick i deras tankar, känslor och upplevelser, och att jag dessutom har väldigt lite inblick i barnens varierande bakgrunder och tidigare erfarenhetsvärldar. Jag har beaktat dessa begränsningar i analysen av studiens data, och för att försäkra resultatens tillförlitlighet har jag strävat till att vara försiktig med att dra alltför långtgående slutsatser i analysresultaten. Ett exempel på detta är att jag strävat till att hänvisa till barnens strategier och resurser som något de uttrycker i stunden, i stället för att tala om förmågor som de besitter. Likaså har jag und-

vikit att dra slutsatser gällande skillnader i tolkningsprocesserna mellan de olika textdialogerna, eftersom eventuella orsaker till dessa skillnader inte granskats närmare i analysen.

Utöver ett kritiskt tänkande menar Fejes och Thornberg (2016) att även kreativitet är viktigt i forskningsarbetet, för att nya och intressanta insikter ska nås. I det hänseendet litar jag på att det kreativa kommer utifrån den individuella ståndpunkt varje forskare medför till sin studie. Även om denna studie inte skulle komma med några omskakande nya insikter, så kan den trots allt beakta de valda frågeställningarna kring små barns multilitteracitet med varierande perspektiv och upplägg än tidigare studier och därmed nyansera bilden av hur framväxande multilitterära tolkningsprocesser kan granskas.

5 Analys och resultatredovisning

I detta kapitel behandlas studiens resultat. Som introduktion beskrivs analyskategorierna som använts i analysen. Därefter följer en redogörelse för studiens resultat, som strukturerats enligt analyskategorierna. Slutligen sammanfattas resultaten.

5.1 Beskrivning av analyskategorier

I analysen har barnens uttryckta tolkningsprocesser kategoriserats på basen av Cope och Kalantzis (2009) definitioner på multilitterära kunskapsprocesser. Cope och Kalantzis kategorier har delvis omdefinierats för att bättre reflektera de processer som visat sig i analysen av den här studiens material. Dessutom har ett flexibelt förhållningssätt till Cope och Kalantzis definitioner på de multilitterära kunskapsprocesserna antagits, för att bättre få dem anpassade till små barns framväxande texttolkning. Cope och Kalantzis har förmodligen tänkt sina kunskapsprocesser som övergripande kategorier av multilitterära processer, inte som definitioner av det som sker i konkreta texttolkningssituationer. Men dessa kategorier passade väl in med den tematisering som redan gjorts i studiens test-analys och fick därför fungera som grunden till analysens slutliga tematisering. Det är även viktigt att poängtera att strävan med den här studien inte är att skapa en modell för någon ideal multilitterär textdialog, eller att påstå att vissa dimensioner av meningsskapande alltid skulle förekomma i alla sammanhang. Analyskategorierna ska ses som verktyg för att närmare studera och nämna det som sker i barnens textdialoger.

En avgörande aspekt i avhandlingens förhållningssätt till tolkningsprocesserna är att de enligt multilitteracitetspedagogikens teorier ses som dynamiska och kontextbundna handlingar som transformerar och skapar nya betydelser (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Jag försöker alltså inte definiera några statiska förmågor som enskilda barn besitter, utan istället ser jag på barnens uttryck av multilitterära strategier som handlingar påverkade av de specifika sammanhang de uttrycks inom, samt av de resurser barnen har med sig. Detta perspektiv kopplar till den sociokulturella synen på att de kulturella och sociala förhållanden vi lär oss i, är föränderliga och att även människans lärande ser olika ut beroende på plats och tid. Förmågan att läsa någon specifik sorts text är bra att ha, men för att detta ska kunna användas som multilitterär resurs krävs en djupare förståelse av textens kontextbundna egenheter. Denna förståelse kan sedan

leda till multilitterära strategier som gör att tolkning av en sorts text även kan fungera som resurs i meningsskapandet med en annan sorts text. (Cope & Kalantzis, 2009; Säljö, 2000, s. 71.) Här följer definitioner på de kategorier för tolkningsprocesserna som utvecklats under analysens gång och som utgör tematiseringen för den slutliga analysen och resultaten:

Att organisera

Det här är en kategori som kopplar till Cope och Kalantzis (2009) kategori för att konceptualisera. Här har den övergripande kategorin nämnts om till "att organisera", och samtidigt delats in i två dimensioner: (a) att namnge och (b) att konceptualisera. Detta motiveras med att barnen väldigt ofta i dialogerna namnger olika bekanta delar av affischerna. De uttrycker att de känner igen delarna och organiserar dem genom att ge dem namn. De ger ändå inte i dessa situationer uttryck för några tematiseringar eller kategoriseringar på basen av betydelsen för objekten som de namnger. Det kunde argumenteras att detta kopplar till att konceptualisera men är en enklare form av processen. Även Vygotsky skriver om denna sorts benämning av objekt i barns tidiga utveckling (Vygotsky, 1978). Sedan finns det tillfällen i dialogerna där barnen tydligt definierar betydelser för olika koncept eller helheter i affischerna, samt uttrycker sig i mer abstrakta tankegångar. Detta har analyserats som att barnen skapar koncept. Strävan har varit att anpassa denna kategori till att beskriva barnens framväxande multilitterära texttolkningar. Dessa båda delar kan givetvis fungera bredvid varandra och samtidigt i barnens meningsskapande, samt ska ses som en analys av vad barnen uttrycker, inte nödvändigtvis vad de förstår. Barnen kan till exempel begränsa sitt uttryck till att enbart namnge även om de också besitter en djupare förståelse för objektet de namnger. Samtidigt kan det vara bra att påminnas om att till exempel Vygotsky (1999) ansåg att barn inte besitter abstrakt tänkande på samma nivå som vuxna, även om de kan uttrycka sig i liknande termer och efterlikna den sortens konceptualiseringar som vuxna gör. Det är alltså viktigt att minnas att det som i den här studien kategoriserats som att konceptualisera främst handlar om barnens kontextbundna, uttryckta tematiseringar av olika innehåll i affischerna.

Att analysera

Denna kategori har Cope och Kalantzis (2009) delat in i två delar: (a) funktionell analys och (b) evaluerande analys. Den här kategorin används i dess ursprungliga form. Den funktionella analysen handlar om textens struktur och uppbyggnad, samt meningsskapande komponenter. Den funktionella analysen har tolkats som det när barnen förstår

betydelsen av olika delar av affischen i förhållande till andra delar eller till helheten, samt när de tolkar textens narrativ på ett meningsfullt sätt. Intresset har inte legat i att värdera ifall barnens funktionella analyser stämmer exakt överens med affischernas kulturellt definierade innehåll, utan främst har fokus varit på vilka strategier barnen använt i sina analyserande processer, samt den funktionella logik de skapat mellan textens olika delar.

Den evaluerande analysen kopplar till själva diskursen som texten är skapad i och handlar om att kunna avgöra olika perspektiv, intressen och motiv som är bundna till texten (Cope & Kalantzis, 2009). Den evaluerande analysen har inte synats så mycket i dialogerna. Detta kan bero på att nivån för evaluerande analys är för abstrakt för så här små barn, den teorin skulle vara i linje med Vygotskys (1999) syn på att en högre nivå av abstrakt tänkande utvecklas först i tonåren. För att beakta hur små barnen i den här studien är, har en flexibel inställning till denna kategori tagits. Barnens tankar kring affischernas användningssyfte, eller vem affischerna är menade till har tolkats som evaluerande analys. Även barnens tankar kring sin egen förståelse av affischens olika delar har tolkats som evaluerande analys.

Det som skiljer åt kategorierna "att organisera" och "att analysera" är att organiserandet går ut på att benämna och begreppsliga olika delar av texten, detta svarar på frågan: "vad är det här?". Medan den funktionella analysen handlar om att definiera funktionen av olika delar i själva textsammanhanget, och den evaluerande analysen om funktionen av texten som helhet i ett bredare diskursivt sammanhang. Detta svarar på frågan "varför är detta här?" och "vad gör detta här?". Organiserande och analyserande kategorier är kopplade till varandra i själva tolkningsprocessen, men kan även existera åtskilt från varandra. Till exempel kan någon ge en personlig definition på något tecken i en text, utan att definiera någon funktion för tecknet i textsammanhanget, medan någon även kan analysera det funktionella förhållandet mellan olika tecken i ett textsammanhang, utan att kunna definiera tecknens enskilda betydelse.

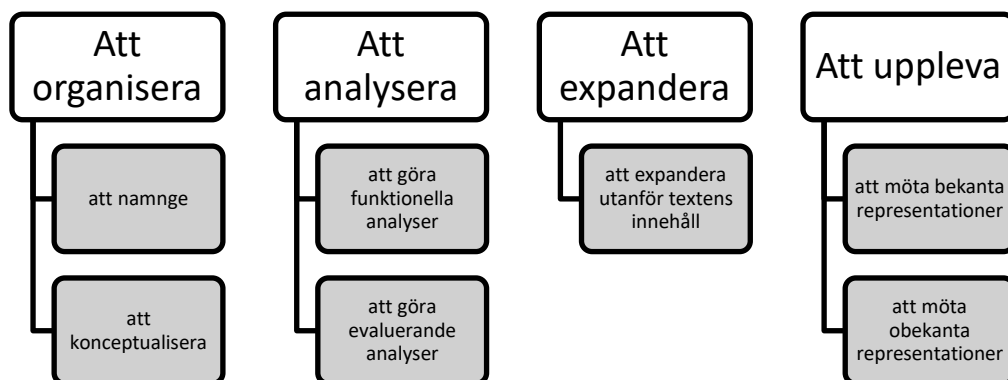
Att expandera

Denna kategori kopplar till Cope och Kalantzis (2009) kategori för "att tillämpa". Den kategorin är ursprungligen av Cope och Kalantzis uppdelad i förväntad tillämpning och kreativ tillämpning. Den förväntade tillämpningen handlar om att tolka eller använda något på ett socialt eller kulturellt förväntat sätt medan den kreativa tillämpningen handlar om att göra mer oväntade, innovativa och kreativa tolkningar som går utanför de givna

ramarna (Cope & Kalantzis, 2009). Denna kategori har visat sig utmanande att definiera i analysen. Det har varit svårt att avgöra när något ska tolkas som en kreativ tillämpning och när det ska tolka som en förväntad tillämpning. Jag har tillslut valt att i analysen endast fokusera på den kreativa sidan av kategorin "att tillämpa". Detta betyder inte att den ursprungliga uppdelningen skulle ifrågasättas, utan att jag i det här materialet inte såg det som ändamålsenligt att dela upp barnens processer i den ena eller den andra delen. Delvis för att det är omöjligt att avgöra exakt vad barnen tänker, och därför är svårt att definiera ifall barnen strävar till att utföra sina tolkningar inom ramen för vad texten erbjuder dem, samt enligt de förväntningar de tror att intervjuaren har. Dessutom skulle en kategorisering enligt kreativitet kräva en djupgående filosofisk definition på vad som kan definieras som kreativitet och vad inte. Därför har istället sådana situationer där barnen expanderar sitt resonemang utanför textens eller situationens begränsningar lyfts fram i analysen. Dessa situationer ger intryck av en spontanitet, fantasifullhet och lekfullhet, samt ett utvidgande av tankegångar som inspirerats av texten eller av de andra som deltar i dialogen. För att ta avstånd från det svårdefinierade begreppet kreativitet har kategorin nämnts till "att expandera".

Att uppleva

Denna kategori delas in i två delar av Cope och Kalantzis (2009): (a) att möta bekanta representationer eller (b) att möta obekanta representationer. Detta kunde kanske förklaras som en beskrivning av upplevelsen eller av upplevelsens kvalitet. I den här studien kopplas barnens resurser till hur de upplevt affischernas innehåll. Begreppet resurser liknas i den här studien vid konceptet "available designs" från multilitteracitetspedagogikens teorier, och hänvisar till all den kunskap vi redan besitter som vi använder som resurser och modeller då vi tolkar vår omgivning (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Dessa resurser kunde kanske liknas vid olika former av byggmaterial som vi kan använda på olika sätt i olika situationer. Här har alltså granskats vilka sorts resurser, alltså tidigare erfarenheter barnen uttrycker att de har då de tolkar affischerna, samt resurser barnen ser ut att få av varandra under textdialogerna. Utgående från de uttryckta resurserna har slutsatser dragits ifall affischernas innehåll känns bekant eller obekant för barnen. Fokus har varit på sådana situationer i materialet som tydligt lyfter fram någon intressant aspekt av barnens upplevelse som antingen ny eller bekant. Varje dialog har alltså inte analyserats utgående från denna kategori, utan situationer som på ett meningsfullt sätt lyfter fram något värdefullt kring upplevelsen har valts.



Figur 2. Studiens analyskategorier som definierar multilitterära tolkningsprocesser, reviderade från Cope och Kalantzis (2009) kunskapsprocesser

5.2 Analys och resultat

Till följande presenteras analysen och resultaten enligt de kategorier som vuxit fram och utvecklats under analysens gång (hur kategorierna utvecklades beskrivs i kapitel 4.3 och närmare beskrivningar av kategorierna finns i kapitel 5.1). Först behandlas exempel från dialogerna där barnen ger uttryck för att organisera och analysera. Sedan granskas hur multimodalitet syns i barnens tolkningsprocesser. Därefter presenteras situationer i dialogerna då barnen visar tecken på att expandera sina tankar utöver affischernas innehåll. Efter att resultaten behandlats för dessa kategorier, redogörs de resurser barnen gett uttryck för i dialogerna samt hur dessa anknyter till kategorin "att uppleva". Slutligen följer en sammanfattning av avhandlingens resultat.

5.2.1 Barnen organiserar och analyserar multimodala textinnehåll

Analysen visar hur barnen använder mångsidiga organiserande och analytiska strategier i sina tolkningsprocesser. Här följer reflektioner kring analysens resultat samt exempelutdrag som visar hur barnens organiserande och analytiska multilitterära processer ser ut i textdialogerna. I det här avsnittet ligger fokus på de konceptualiseringar, samt funktionella och evaluerande analyser som barnen gör i sina dialoger. I de utdrag från dialogerna som används som exempel syns även andra processer som pågår samtidigt, till exempel använder barnen olika former av resurser i tolkningsprocesserna. Dessa diskuteras inte närmare i det här skedet, utan de behandlas mer detaljerat i ett senare avsnitt.

Att namnge och att konceptualisera

Barnen började ofta med att namnge bekanta objekt i affischerna. De kunde turvis och samtidigt peka ut och nämna olika objekt, utan att gå in på närmare förklaringar. Detta verkade för många av barnen som en sorts första orientering till affischernas innehåll. Dessa akter av namngivning har kategoriserats som ett sorts organiserande av olika element i affischerna. Detta förekom ofta i början av dialogerna, men det fanns även tillfällen under dialogerna då barnen övergick till att namnge. Vid sådana tillfällen uttryckte barnen inte nödvändigtvis några mer djupgående analytiska eller organiserande tankegångar. I en del dialoger började barnen däremot genast med att skapa en konceptualisering för affischens tema, till exempel genom att utropa "de här e Borgbacken". Här följer ett exempel där 4-åringarna Elisa och Kaisa direkt då de ser affischen över Särkänniemi strävar till att skapa en konceptualisering för affischens helhetstema. Ingenting av barnen visar tecken på traditionell läsförmåga under dialogen.

Utdrag 1: Nöjespark och Borgbacken betyder samma sak

Elisa: Kanske de e nån nöjespark. (Lutar sig över affischen.)

Kaisa: (Lutar sig också över affischen.)

I: Jaa-a de kan vara. Va funderar Kaisa?

Elisa: De där e... i en sån här (pekar på ett område på affischen) karusell nära vatten ha jag vari.

I: Ha du vari?

Kaisa: Jag tycker de här e Borgbacken. (Ligger på mage och ser på affischen.)

I: Joo-o

Elisa: Men en nöjespark betyder helt samma sak.

Här gör barnen en tydlig konceptualisering då Elisa först säger att det handlar om en nöjespark. Hon motiverar sin definition med att förklara att hon varit i en liknande karusell som hon ser på affischen. Kaisa utvecklar idén vidare genom att säga att hon tycker det här är Borgbacken. Elisa verkar tolka Kaisas definition av affischen som att hennes egen tidigare konceptualisering blir ifrågasatt. Hon svarar med att argumentera att en nöjespark och Borgbacken är samma sak. Barnen har konceptualiserat affischen och definierat den som en nöjespark och Borgbacken. Elisa har vidare specificerat att Borgbacken är en nöjespark.

Under textdialogerna gjorde barnen många olika sorters kategoriseringar och tematiseringar av affischerna som helheter, samt av enskilt innehåll i affischerna. Barnen jämförde olika delar av affischerna mot andra delar för att skapa olika begrepp och definitioner. Eftersom barnens enskilda förmågor inte granskats, har dialogerna främst analy-

serats som helhetsprocesser. Därför är det inte motiverat att försöka dra några jämförelser mellan enskilda barns tolkningsprocesser. Här följer dock en kort redogörelse för hur ofta det förekommit uttryck för konceptualiseringar i dialogerna. Det förekom tydligt uttryckta konceptualiseringar i alla textdialoger. Det syns dock en stor spridning då en jämför antalet konceptualiseringar mellan de enskilda dialogerna. Antalet konceptualiseringar i de enskilda dialogerna varierade mellan 1–10-stycken tydligt uttryckta konceptualiseringar per dialog. I den här studien dras inga slutsatser gällande skillnaderna i de enskilda dialogerna, eftersom en sådan jämförelse skulle kräva en annan form av analys och upplägg.

Konceptualisering och funktionell analys

Till näst behandlas sammanvävningar av konceptualiseringar och funktionella analyser i barnens tolkningsprocesser. I följande exempelutdrag har förskolebarnen Olga och Tomas precis börjat tolka affischen av Särkänniemi. Tomas ser ut att besitta traditionell läsförmåga, vilken han använder sig av i tolkningen av affischerna. Olga däremot visar inga tecken på traditionell läsförmåga och fokuserar främst på att tolka affischens bild-element under dialogen. Precis som Elisa och Kaisa, tolkar även Olga Särkänniemi-affischen som en karta över Borgbacken. Följande exempelutdrag visar hur Olga då hon skapat en konceptualisering för affischens helhetstema, vidare organiserar och analyserar affischens innehåll utgående från denna övergripande konceptualisering. Tidigare i dialogen har Tomas ifrågasatt Olgas definition för affischen genom att själv definiera den som en karta över Särkänniemi. Men Olga verkar inte ha förstått Tomas påpekande över att affischen föreställer Särkänniemi, eftersom hon som följande exempelutdrag visar fortsätter tolka affischens innehåll på basen av sina egna erfarenheter från Borgbacken. Hon delar in olika sorters karuseller i meningsfulla kategorier och utför samtidigt en funktionell analys över affischens olika områden.

Utdrag 2: Olika sorters karuseller

Olga: Vänta va hette den här nu igen? (Pekar på ett område på affischen.)

Tomas: En annan karusell. (Pekar på ett ställe nära det som Olga pekar på.)

Olga: (Pekar på ett ställe nära det som Tomas pekat på.) De där e gungkarusellen (flyttar fingret och pekar på ett annat område på affischen) Den här e djurkarusellen av dom.

Tomas: Eller så... (Tänker peka på något men blir avbruten av Olga.)

Olga: De de här e dom som e gratis. (Pekar på ett nytt område på affischen.)

Tomas: Jo.

Olga: Som jag int tycker så hemskt mycke om. De där e den där mångrejen (pekar på ett nytt ställe på affischen), den där tycker jag. (Pekar på ett nytt ställe) bil...

I: Va då för mångrej?

Olga: Nå sidu där e nån sån där som snurrar runt (vevar med fingret i luften), en sån där måne.

I: Aijaa.

Olga pekar i utdrag 2 ut ett specifikt område på kartan och kallar det för "dom som e gratis". Hon hänvisar antagligen till området på Borgbacken som har gratiskaruseller. Detta visar på en funktionell analys av affischens innehåll, eftersom Olga uttrycker att olika delar av affischens innehåll definieras utgående från affischens helhetstema samt att olika områden har olika funktioner. Trots att Olga har gjort en feltolkning och tror att affischen föreställer Borgbacken, uttrycker hon ändå tydliga multilitterära strategier och en framväxande texttolkning i dialogen. Olga både gör en funktionell analys av affischens innehåll samt konceptualiserar olika delar av innehållet. Hon förstår att det handlar om en karta som representerar en riktig plats och hon strävar till att tolka affischens textuella innehåll utgående från detta. Dessa strategier har hon även om hon inte visar tecken på traditionell läsförmåga. Det uppkom många liknande situationer i barnens dialoger där de definierade Särkänniemi-affischens tema som någon annan nöjespark eller som något helt annat ställe än en nöjespark, men ändå förstod att det handlade om en karta. De kunde till exempel definiera affischen som en karta över Helsingfors eller någon annan planet och sedan utföra funktionella analyser på affischens innehåll utgående från den konceptualisering de gjort av affischens tema. Dessa tillfällen kan tolkas som ett sammanvävande av de organiserande och analyserande dimensionerna i texttolkningen och knyts an till Cope och Kalantzis (2009) teori om multilitterära processer. Barnen speglar olika dimensioner av sitt meningsskapande mot varandra och transformerar sitt tänkande och sina tolkningar under processen.

Som utdrag 2 visar utförde barnen funktionella analyser av affischerna samtidigt som de skapade konceptualiseringar, så att barnen skapade logiska samband mellan sina tematiseringar och funktionella analyser. De funktionella analyserna varierade i hur djupgående och detaljerade de var. I utdrag 3 har Olga och Tomas redan undersökt Särkänniemi-affischen en stund. Här gör de en mer detaljerad funktionell analys av orsaksförhållanden mellan olika delar av affischens innehåll och visar även på en förståelse för olika semiotiska modaliteter för meningsskapande.

Utdrag 3: Hitta fram med hjälp av siffror

I: Om jag sku titta här att jag vill till nyckelpigan, där står nyckelpiga. Så hur sku jag hitta den där nyckelpigan därifrån?

Tomas: Mm ettan där (granskar affischen och pekar på ett ställe) så då går den... nää utan... (Letar något med ögonen i affischen.)

Olga: Om du fast e här... (Pekar nära stället som Tomas pekat på.)

Tomas: Dom e liksom numror som man söker dom med.

I: Okej.

Olga: Där går man dit, där under dit sen där... vänta ettan. Där går du runt dit, där e biljetterna och sen går du dit så där. (Följer med fingret över kartan för att visa vägen medan hon berättar).

Tomas: (Följer med blicken när Olga pekar.)

I: Nå jaa.

Tomas och Olga har redan tidigare i dialogen definierat siffrorna som en rangordning av de bästa och sämsta karusellerna. I det här skedet leder intervjuaren in barnen på ett nytt spår i tolkningsprocessen genom att fråga hur en kan hitta till en karusell som heter Nyckelpigan på affischen. Då verkar Tomas inse att siffrorna kopplar till kartans funktion och egentligen visar hur olika ställen kan hittas på kartan. Barnen har nått en djupare förståelse för textens olika funktioner i förhållande till varandra, samt lyckats skapa en konceptualisering som beskriver den praktiska betydelsen för denna specifika del av kartan. De har även i sin funktionella analys kopplat ihop olika modaliteter i affischen, som skriven text, bilder och siffror. Efter att Tomas förklarat hur siffrorna hänger ihop med bilderna på karusellerna, visar Olga vägen på kartan med sitt finger och förklarar samtidigt hur en ska gå för att nå fram. Detta kunde tolkas som att Olga översätter affischens textuella element till sociala handlingar, som kan utföras med hjälp av kartan. Hon omvandlar det som Tomas förklarat och det hon läser i texten till en verbal och kroppsspråklig beskrivning av ett möjligt händelseförlopp, ifall någon skulle söka något ställe med hjälp av kartan. Samtidigt knyter hon ytterligare en gest-modalitet till tolkningsprocessen. Gest-modaliteten definieras inom multilitteracitetspedagogiken som det kroppsliga uttryck vi skapar mening med, det kan till exempel handla om en serie av aktioner, ögonrörelser, gångstil med mera (Cope & Kalantzis, 2009). Tomas och Olgas process i utdrag 3 kan även anknytas till Cope och Kalantzis (2009), samt Kress (2003, ss. 35-60) teorier om synestetiska kombinationer av modaliteter i meningsskapande, där tolkningsprocessen innefattar övergångar mellan olika former av texter.

Barnens mer djupgående funktionella analyser av affischernas innehåll kunde få dem att revidera tidigare konceptualiseringar då de märkte att dessa inte var logiskt sammanförbara med affischernas inre logik. I sådana situationer vävde barnen samman den organiserande och analyserande dimensionen och reflekterade kritiskt över sina konceptualiseringar mot sina funktionella analyser. Ett exempel på detta syns i utdrag 4 där Ted och Alex som går i förskolan, i slutet av dialogen gör en gemensam upptäckt i fågelholksaffischen. Ted är flerspråkig och verkar ibland under dialogen ha svårt att hitta rätt ord på finska. Ingenta av barnen visar tecken på att ha traditionell läsförståelse.

Utdrag 4: *En bok blir en plank*

Ted: Men jag förstod int varför där e en bok. (Pekar mot fågelholksaffischen)

I: Du förstod int varför där är en bok. Okej så du förstod int allt här.

Alex: Nå där e dom där instruktionerna. (Pekar mot en del som liknar en "bok" på affischen)

I: Ja de kan vara.

Ted: Fågeln.

Alex: Eller så sätter man dom där böckerna här! (Utropar och pekar på en bild av en fågelholk på affischen)

I: Ja det kan vara också den där delen, till holken.

Ted: (Tittar på en del av affischen som visar fågelholksdelar.) Den där boken är delen! (Utropar ivrigt och pekar på en av delarna som ser ut som en bok.)

I: Precis.

Alex: (Tittar på samma del som Ted pekat på.) För dom där e int böcker dom e plankor för här e spikar. (Pekar på samma del som Ted pekat på och pekar på fyra spikar som finns ritade på delen.)

I: Ja, är det så att den kanske ser ut som en bok när dom ritat den på de här sättet? Men egentligen är det en planka.

Ted: Ja.

I: Nåja, tillsammans kom ni på att de e en planka

Ted: Ja.

Alex: Vi visste!

Barnen når plötsligt en djupare förståelse av fågelholksinstruktionerna. Detta sker då intervjuaren bitt barnen att jämföra de två affischerna med varandra. Barnen räknar upp olika saker som är lika och olika, samt berättar vad de tyckte var svårt. I detta avsnitt uttrycker Ted att han inte förstod vad en bok har för funktionellt syfte i fågelholksinstruktionerna. Tidigare i dialogen har barnen redan konceptualiserat affischen som instruktioner för hur en fågelholk ska byggas, de har även namngivit delen som Ted nu talar om, till "en bok", men inte resonerat vidare över bokens mening i texten förrän nu. Alex föreslår en funktion för "boken", han menar att den innehåller bygginstruktioner för en holk. Då definierar han boken som en instruktionsbok vilket kan ses som en konceptualisering, och ger den samtidigt en funktion i affischens helhet. Sen märker plötsligt Alex att likadana "böcker" även syns som delar av fågelholken på olika ställen i affischen och utropar att "boken" kanske ska fästas där och pekar på en holk. Vid det här skedet vägleder intervjuaren mer aktivt processen och föreslår att "boken" även kan vara en del till fågelholken. Ted utropar att *"boken är en del"* och pekar samtidigt på ett ställe av bilden där delen fungerar som tak till en holk. Då erbjuder Alex förklaringen att det inte är en bok, utan en planka, för att där syns spikar. Han hittar bevis från bilden för att motivera den nya tolkningen av det som barnen hittills tolkat som en "bok". I det här utdraget bygger barnen vidare på varandras och intervjuarens förslag och gör en funktionell analys av "bokens" syfte i affischens helhet. Samtidigt som de får en djupare förståelse för textens funktionella struktur gör de en ny konceptualisering av "boken" som nu definieras som en "planka". En tidigare definition på något objekt måste alltså revideras i förhållande till textens inbördes struktur och logik.

En liknande omarbetning av en konceptualisering sker då Atte och Sam från förskolan tolkar affischen över Särkänniemi. Sam ser ut att besitta traditionell läsförmåga, medan Atte inte verkar göra det. Sam har förklarat att informationsrutorna på vänstra sidan av affischen listar upp olika karuseller i nöjesparken. Intervjuaren har innan detta frågat vad

siffrorna på affischen är och Sam har förklarat att de är siffror för karuseller och att det går att söka upp dem i textrutan vid sidan av affischen. Sam har alltså gjort en funktionell analys för siffrornas betydelse i texthelheten. Barnen är först ense om att det finns sammanlagt 33 karuseller i affischen. Men sedan märker plötsligt Sam siffran 49 bland karusellerna i affischen och undrar varför. Sedan märker han siffran 50. Intervjuaren frågar varför det finns fler siffror. Det som förundrar är att siffrorna i den rosa textrutan endast uppgår till 33, medan det bland bilder av karusellerna finns siffror som går högre än så. Sam ger förklaringen att objekten med högre siffror egentligen inte är karuseller utan hus. Därefter lägger han märke till och pekar ut några violetta textrutor under den rosa textrutan, som har högre siffror och listar andra objekt än karuseller.

Utdrag 5: Skillnad på hus och karuseller

Sam: Den här e femtio (pekar på ett annat ställe).

I: Varför?

Sam: Nå (granskar bilden) för att dom e hus, dom ei int av dom här karusellerna (pekar omkring på bilden).

Atte: (Följer med blicken vad Sam pekar på.)

I: Jahaa.

Sam: Och här e sen säkert skilt dom där husen (pekar på andra listor på bilden)

Atte: (Följer med blicken de olika delarna som Sam pekar på då han förklarar)

I: Aj dom kan man hitta där?

I det här avsnittet gör Sam och Atte en liknande revidering i sin tidigare konceptualisering som Alex och Ted gjorde i utdrag 4. Medan Alex och Ted var fokuserade på hur fågelholksinstruktionernas bildelement hängde ihop med affischens helhetstemat, så analyserar Sam och Atte hur de olika modaliteterna i Särkänniemi-affischen hänger ihop med varandra. Sam och Atte uttrycker en djupgående funktionell analys på förhållandet mellan siffrorna och texten i textrutorna, samt bilderna på olika sorters objekt. I samband med den funktionella analysen av texten utför Sam en reviderad konceptualisering av några av affischens bildobjekt då han särskiljer på hus och karuseller. De processer som syns i utdragen 4 och 5 kan anknytas till multilitteracitetspedagogikens begrepp för transformativ design (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009), barnens meningsskapande kan ses som dynamiskt sammanvävande av olika dimensioner av multilitterär texttolkning, där barnens tolkningar formas på basen av tidigare erfarenheter och resurser samt den kontextbundna interaktionen mellan personer och texter.

Barnen har i sina tolkningsprocesser försökt skapa mening i affischernas strukturer och narrativ. De har reflekterat olika modaliteter och helheter mot varandra och skapat betydelsefulla samband mellan dessa. Den sortens tolkningsprocesser kan anknytas till Cope och Kalantzis (2009) multilitterära kategori för funktionell analys. Funktionella analyser förekom i alla dialoger. Dock varierade mängden tydligt uttryckta funktionella analyser per dialog. Det minsta antalet tydliga funktionella analyser som gjordes i en

dialog var 2-stycken, medan det högsta antalet var 15-stycken uttryckta funktionella analyser i en dialog. De stora skillnaderna i mängden uttryckta funktionella analyser kan bero på många aspekter, som till exempel längden på hela textdialogen, eller min förmåga att i analysen tolka det barnen uttrycker. Därför dras inga längre gående slutsatser gällande variationen mellan de olika dialogerna.

Evaluerande analys

Barnen gav även uttryck för evaluerande analyser av affischerna. Detta förekom dock i betydligt mindre grad än funktionella analyser eller konceptualiseringar. Evaluerande analyser förekom inte i alla dialoger och barnen uttryckte sällan denna sorts analyser spontant, utan de uppstod främst i kombination med intervjuarens ledande frågor. Ett sådant exempel är då intervjuaren frågar av 4-åriga Roni vad hela fågelholks-affischen kan användas till. Roni svarar då att affischen kan användas *"för byggande, för att den visar hur det ska göras"*. Detta kunde tolkas som att konceptualisera affischen som byggnadsinstruktioner. Men det kunde även tolkas som en evaluerande analys, eftersom Roni tilldelar affischen ett sorts socialt och kulturellt inflytande: *"den visar hur det ska göras"*, och därmed ger affischen en funktion i ett större socialt sammanhang.

Roni gör även tidigare i dialogen en annan evaluerande analys, denna gång på eget initiativ. Eerik och Roni har precis börjat tolka affischen över Särkänniemi och det är främst Roni som resonerar över affischens innehåll.

Utdrag 6: Varför finns det ingen plats för brandman Sam?

I: Jag sku ha här en sån här bild som vi sku kunna undersöka tillsammans och fundera va de här e.

Roni: (Lutar sig över affischen och ser på den.) En Karta. Varför finns här int Brandman Sams ställe? (Pekar på ett område på kartan.)

Eerik: (Ser på affischen.)

I: Aaa.

Roni: För de finns ett sånt program, Brandman Sam.

I: Joo-o.

Roni: Så varför finns här int då?

I: Aj, den finns int här?

Roni: Ja.

I: Ja, int vet jag. Va tror du, varför finns den int här?

Eerik: (Granskar fortfarande kartan.)

Roni: För de här e en rikti karta.

I: Aa precis.

Roni: Och Brandman Sam finns int på riktigt utan bara i pjäser.

I: Nå jaa.

I det här avsnittet undrar Roni varför det inte finns en plats för Brandman Sam på affischen. Han har redan definierat affischen som en karta och därmed konceptualiserat den. Då intervjuaren ställer frågan tillbaka till Roni och frågar varför han tror att det inte finns någon plats för Brandman Sam, så resonerar Roni att det beror på att affischen

föreställer en karta över en riktig plats och att Brandman Sam är påhittad och bara finns i pjäser. Detta kan tolkas som en evaluerande analys av affischens sociala och kulturella funktion och betydelse. Roni uttrycker att affischen representerar en verklig plats och därför inte kan avbilda ställen som bara finns i sagor. Han gör då en kulturellt definierad skillnad på funktionen av olika sorters texter.

I en del av dialogerna uttryckte barnen antingen direkt eller indirekt någon form av kritiska tankegångar kring affischernas sociala, kulturella eller för barnen personliga betydelser och funktioner. Med de kriterier som definierats i den här studien förekom inte uttryck av evaluerande analys i alla dialoger, men barnen gjorde ändå i en del av dialogerna evaluerande reflektioner av affischernas funktioner i förhållande till större sammanhang. Ett rätt så flexibelt förhållningssätt till denna kategori valdes, för att bättre anpassa den till barnens ålder, och även barnens uttryckta egna upplevelser av affischernas innehåll analyserades som evaluerande analys. Om de till exempel uttryckte att de inte gillade den ena affischen, men nog den andra och motiverade varför, så kategoriserades detta som en evaluerande analys.

I fem av dialogerna förekom det inga tydligt uttryckta evaluerande analyser. I de resterande femton dialogerna var det också ganska få evaluerande analyser per dialog. Antalet tydligt uttryckta evaluerande analyser i femton av dialogerna varierade mellan 1–5-stycken uttryckta evaluerande analyser per dialog. Som tidigare fastställts drar denna studie inga slutsatser gällande jämförelserna mellan dialogerna.

Multimodaliteten i de organiserande och analyserande tolkningsprocesserna

Som avslutning för detta underkapitel behandlas ännu det multimodala meningsskapandet som blir synligt i utdragen av barnens tolkningsprocesser av affischerna. Eftersom affischerna som barnen har tolkat har ett multimodalt text- och bildinnehåll blir det motiverat att reflektera hur barnen uppmärksammade och förhöll sig till olika modaliteter i sina tolkningsprocesser. I utdrag 2 blir det tydligt hur både Olga och Tomas tolkar förhållanden mellan olika modaliteter i sin dialog, likaså gör Sam och Atte i utdrag 5. Denna sorts kombinerande av modaliteter kallas för synestesi inom multilitteracitetspedagogiken (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Multimodalitet har förekommit i textdialogerna både som en del av barnens meningsskapande av affischernas innehåll, samt i deras uttryck. Olga uttrycker sig till exempel både verbalt och genom att peka i utdrag 2. Ett annat exempel på multimodalt uttryck sker i utdrag 7 här nedan,

där 4-åringarna Eerik och Roni tolkar fågelholksinstruktionerna och funderar över en rad R-bokstäver som står skrivna bredvid bilden av en borr.

Utdrag 7: Från bokstav till ljud

Roni: Va e de där? (pekar på bilden av borren och en rad av R-bokstäver vid borren)

Eerik: (Lutar sig närmare för att se vad Roni pekar på.)

I: Nå va ser de ut som?

Roni: Som någo såna här bokstäver jag int kan säga men Eetu kan (hänvisar till någon Eetu som inte är med i studien).

I: Mhmm.

Roni: Ähm ähm... va vilka e dom där R:en? (Pekar på samma ställe på affischen)

I: Nå varför e där månne såna R-bokstäver?

Roni: Nå för att borren skakar.

I: Jaa-a säkert. Joo-o bra observation.

Roni: Rrrrr (Gör brummande ljud med munnen.)

Eerik: Trrrr (Gör också brummande ljud med munnen.)

I: Joo-o.

Roni: (Tittar mot Eeriks mun.) Nästan som prrrr (gör ett annorlunda brummande ljud med munnen än tidigare).

Eerik: Joo de e nästan så här trrrr (gör mera brummande ljud).

I det här avsnittet av dialogen lägger Roni märke till bokstaven R vid bilden av en borr. Han undrar först vad det är och uttrycker att han vet att det är en bokstav men att han inte kan uttala den. Intervjuaren frågar Roni varför det månne finns R-bokstäver på affischen. Roni förklarar att de ska föreställa hur borren skakar. Både Roni och Eerik börjar efter det här göra brummande ljud med sina munnar. De funderar över kvaliteten på olika sorts brummande. Här blir olika modaliteter en del av barnens funktionella analys av kopplingen mellan borren och bokstaven R. Den synestetiska processen innefattar här bilder, bokstäver och ljud. Barnen uttrycker att bokstaven i det här sammanhanget inte står som en del av något ord utan representerar borrens vibrerande ljud. Barnen uttrycker sig även multimodalt. De berättar verbalt, pekar och formar ljud med sina munnar. I följande avsnitt om att expandera, kommer multimodalitet att behandlas som en expansion från textens modaliteter, och i avsnittet om resurser kommer multimodalt uttryck även att behandlas som en resurs.

5.2.2 Barnen expanderar utanför textens innehåll och modaliteter

Här granskas några sådana tillfällen från dialogerna där barnen expanderat utanför affischernas innehåll eller modaliteter. Det har kunnat vara korta små berättelser som något av barnen valt att hitta på mitt i dialogen. Som då förskolebarnet Pia plötsligt hittar på en berättelse om ett träd som fungerar som en karusell i Särkänniemi. Enligt henne går det att klättra upp i trädet, som sedan börjar gunga så att en faller ner från det. Pia gestikulerar med armarna och visar hur trädet gungar, men medger sedan att det inte på riktigt finns någon sådan karusell. Hon har använt sin kunskap om hur karuseller fungerar

och skapat en smått otrolig berättelse. Detta kunde ses som en lekfull och spontan expanderings från dialogens och affischens innehåll. I en annan dialog reflekterar förskolebarnen Hilda och Juli över betydelsen av en specifik symbol i affischen. Barnen konceptualiserar och definierar symbolen som en sjukhussymbol. Hilda spinner vidare på idén om att skada sig och berättar att karusellen kan ha åkt så hårt att någon har fallit av. Hon berättar därmed ett narrativ som går utöver det som finns i texten.

En del av barnens expanderings ledde till gemensamma mer djupgående reflektioner. Dessa delar av dialogerna förde intervjuaren och barnen på nya spår och skapade vidgade perspektiv och tolkningar kring texterna. Sådana spår i dialogerna började ofta som spontana förslag av barnen att beakta eller reflektera över någon viss aspekt, som sedan kunde utvidgas ifall de andra i dialogen nappade på och gick med i tankeleken. Ett sådant exempel är då Hilda initierar en diskussion om att Särkänniemi-affischen representerar den verkliga platsen men i mindre skala.

Utdrag 8: En karta lika stor som hela stället

Hilda: Den e säkert jätte hög på riktigt (pekar på ett ställe på affischen).

I: Mm de e den säkert.

Juli: Dom här e bara mindre men på riktigt e dom helt jätte stora (pekar på ett ställe på affischen).

I: Precis.

Hilda: Dom e kanske såhär från pappret (visar storlek med armarna)

I: Precis.

Hilda: Kanske lika stora som hela de här ställe.

I: Joo då sku de måsta vara ett ganska stort papper om man sku villa göra den rätta storleken på pappret.

Juli: Joo de sku måsta vara lika stort som hela de här huse (skrattar).

I: Jaa tänk om jag sku ha tagit ett så stort papper hit (skrattar).

Hilda: Hu sku nån ens få de hit?

I: Jaa hu sku jag ens få de hit?

Juli: Nå du sku ba rulla de så mycke och ööh... (visar med händerna hur hon rullar papper).

Hilda: Men de sku ta en hel dag (håller händerna menande i luften).

I: De sku de säkert ta. Och tänk att rita hela stället på de där pappret. De sku också ta ganska lång tid.

Juli: Eller om du sku ha färdigt den här bilden (lägger handen på affischen) och du sku bara ha förstora den.

I: Jag kan förstora. Jag sku måsta ha nån jätte stor maskin som jag sku förstora med (skrattar).

Juli: För annars sku den komma över om de sku vara för liten (skrattar).

Hilda och Juli konceptualiserar affischen som en representation av verkligheten som inte är i samma skala som den fysiska platsen den föreställer. Dialogen går in på ett spontant spår där barnen och intervjuaren funderar på hur det skulle vara ifall kartan var i samma skala som den egentliga platsen. De funderar på var den skulle rymmas, hur den skulle kunna flyttas och hur mycket tid det skulle gå åt till att hantera kartan. Då intervjuaren spekulerar att det även skulle vara jobbigt att rita en så stor karta, före-

slår Juli att den istället kunde finnas digitalt och förstoras och skrivas ut med en maskin. Med detta visar Juli att hon vet hur liknande affischer tillverkas och hänvisar till affischen som en socialt skapad artefakt. Det finns en lekfullhet och skämtsamhet i denna del av dialogen, samt ett lättsamt lekande med olika koncept och idéer som ändå grundar sig i barnens konkreta kunskap om världen. Att skämta om någon omöjlighet, visar tydligt på att hen som skämtar vet en del om saken, men även klarar av att expandera utöver det som är möjligt, och beakta det omöjliga. Detta kunde ses som en sorts orientering mot kreativt och innovativt tänkande. Här syns även hur barnen genom sina lekfulla spekuleringar kring affischens skala i förhållande till den verkliga platsen utför en sorts evaluerande analys av affischens kulturella funktioner. Indirekt behandlar de affischens funktion som en förminskad representation av ett verkligt ställe.

Det fanns många situationer under dialogerna där barnen översatte textens innehåll till andra modaliteter, som till exempel till ljud och kroppsrörelser, vilket jag redan behandlade i föregående avsnitt. Egentligen kunde argumenteras att redan de verbala tolkningarna av affischerna är expansioner från affischernas modaliteter och innehåll, dessa verbala uttryck är dock förväntade i textdialogerna. I följande utdrag tar Henna och Milja sin multimodala expanderings snäppet vidare och utför en sorts performans inspirerad av affischens innehåll.

Utdrag 9: Från instruktioner till uppvisning av byggprocess

I: Nå sku ni kunna bygga en sån här om ni sku ha instruktioner?

Milja: Ööö.

Henna: Säkert.

Milja: Kanske.

I: Kanske.

Henna: Nå vi försöker då laalaalaa den här hit (lägger sin högra arm på bordet för att representera en vägg av en fågelholk, lägger sedan vänstra armen i en rät vinkel mot den högra armen för att representera en annan vägg som fästs vid den första, lyfter höger arm och lägger den i ett annat läge mot vänster arm och lyfter sedan vänster arm och placerar den i en ny vinkel mot höger arm som om dessa var de två resterande väggarna för en holk) lalalalaa (skrattar och klappar med händerna i luften på den imaginära fågelholken hon precis byggt).

Milja: Va finns på andra sidan av den här? (vänder affischen så att bildsidan är mot bordet och den tomma baksidan visar uppåt.)

Henna: Den här hit den här hit (fortsätter med att lägga sina båda armar i vinkel mot varandra som om hon skulle fortsätta bygga på en holk). Nå jaa nu finns de golv (skrattar och klappar med handen i luften)

Milja: (Tittar på Henna när hon bygger, klappar sedan på affischens baksida) Okej så ritar vi med krita (gör cirklar med handen över affischens baksida som om hon ritade med krita).

Här visar Henna och Milja hur någon kunde bygga en fågelholk. Barnen översätter instruktionerna till en sorts uppvisning av en byggprocess. Precis innan detta har Henna och Milja pekat på de olika bilderna på fågelholks-affischen och förklarat att pilarna visar hur delarna ska fästas vid varandra. Då intervjuaren frågar ifall barnen tror att de kunde bygga en fågelholk med hjälp av instruktionerna börjar Henna demonstrera hur hon skulle bygga. Henna uttrycker med sina kroppsrörelser hur en fågelholk byggs av

olika delar som fästs vid varandra. Detta är ett bra exempel på synestesi och expandering där barnen inte enbart håller sig till de modaliteter som finns i texten, utan även översätter dem till andra modaliteter för att spinna vidare och skapa egna narrativ. I barnens tolkningsprocess växer texten utanför sin tvådimensionella modalitet och får en dimension av rymd. Fågelholken är inte längre endast en bild på papper utan blir en imaginär tredimensionell konstruktion. Detta kopplar till den spatiala modaliteten i multilitteracitetspedagogiken, som handlar om olika rymdliga dimensioner (Cope & Kalantzis, 2009). Inom en spatial modalitet kan det till exempel röra sig om meningsskapande med layout, eller genom storleken och närvaron av något objekt (Cope & Kalantzis, 2009). I Miljas och Hennas process i utdrag 9 blir textens olika funktioner även översatta till en sorts praktiska motsvarigheter. Pilarna som visar vilka delar som hör ihop på bilden, översätts till handrörelser i Hennas presentation, där hon lägger imaginära delar ovanpå varandra. Med det här är det som att Henna förkroppsligar den funktionella analysen av texten, som hon precis innan förklarat i ord och hon utnyttjar därmed gest-modaliteten i sitt meningsskapande. Milja gör även hon en expandering då hon leker att hon ritar med krita. Även detta kan tolkas som en uppvisning av olika moment i att skapa något. Här går Milja från att tolka en text till att visa hur texter skapas, dessutom ger hon affischen en ny funktion som ritpapper. Båda barnen utför med andra ord synestetiska kopplingar mellan olika modaliteter i sitt meningsskapande.

Ovannämnda exempel av expanderingar visar på hur expansioner från textens innehåll kan göras på många olika sätt. Det som dock varit gemensamt i alla de tillfällen som analyserats som expandering, är en sorts utvidgning av perspektiv, samt en spontan lekfullhet som även kunde definieras som kreativitet. Denna kategori relaterade till Cope och Kalantzis (2009) kategori för kreativt tillämpande och anknyter även i denna studie till den förklaring Cope och Kalantzis ger om oväntade tillämpningar och nya idéer.

5.2.3 Resurser och att uppleva något bekant eller obekant

Barnen uttryckte både upplevelser av tillgång till resurser och upplevelser av brist på resurser i textdialogerna. Barnen utnyttjade mångsidiga resurser som bestod av minnen från egna erfarenheter och semiotiska resurser kopplade till olika symbolsystem. Till att börja med behandlas barnens sätt att uttrycka sig, som en del av resurserna de hade tillgång till. Sedan följer en redovisning över hur barnens uttryck av egna erfarenheter i

tolkningsprocesserna analyserats som resurser. Därefter följer en genomgång av de semiotiska resurser barnen uttryckte att de använde i tolkningen av affischerna. Avslutningsvis reflekteras de resurser barnen gett uttryck för mot kategorin av upplevelse som Cope och Kalantzis (2009) beskriver i sin multilitteracitetspedagogik. Här följer de resultat som kopplar till barnens uttryck av resurser i tolkningsprocesserna, samt upplevelsen av något bekant eller obekant.

Uttryckssätt som resurs

Eftersom denna studie har ett fokus på multimodala aspekter av litteracitet, samt på texttolkning i dialog med andra, har barns multimodala uttryckssätt även granskats som en del av deras meningsskapande resurser. I föregående avsnitt behandlades redan hur barnen använde multimodalt meningsskapande i sina organiserande, analyserande och expanderande tolkningsprocesser. Under dialogerna har barnen i stort sett uttryckt sig med en kombination av verbalt språk och kroppsspråk. I många fall har det varit viktigt att granska barnens gester och miner i samband med det de uttrycker verbalt, för att få en bättre bild av vad de försöker säga. Intervjusituationerna var uppställda så att det verbala uttrycket blev en väsentlig del av kommunikationen. Det kunde argumenteras att barnen inte hade jämlika möjligheter att bli "hörda" i textdialogerna, eftersom största fokus låg på verbalt uttryck och en del av barnen visade tecken på svårigheter eller ovilja att uttrycka sig verbalt.

Ett av barnen hade en hörselnedsättning och deltog i dialogen tillsammans med två teckenspråkstolkar. På det sättet kunde hen delta i dialogen och både uttrycka sig med hjälp av teckenspråk och andra gester som till exempel att peka eller vifta. Några andra barn verkade kämpa med det verbala uttrycket. En del av dem hade svårt att hitta rätt ord och kunde välja att till slut låta bli att uttrycka det de försökte säga. I vissa tillfällen valde barnen att med kroppsspråk försöka uttrycka det de inte kunde eller ville uttrycka verbalt. Ett sådant exempel sker då Karina väljer att främst uttrycka sig med kroppsspråk. Karina uttrycker sig ibland verbalt med enstaka ord i dialogen, det är till exempel hon som definierar affischens helhetstema genom att verbalt kalla den för fågelholksinstruktioner, och det förblir oklart varför hon föredrar kroppsspråk. Det andra barnet, Vilja som också deltar i dialogen uttrycker sig främst verbalt. Intervjuaren är med på noterna och ställer frågorna på ett sådant sätt att Karina kan svara på dem genom att peka och gestikulera. I Karinas sätt att peka och visa vilka delar av affischen som är relevanta till intervjuarens frågor visar hon att hon gör en funktionell analys av hur affischens olika delar hänger ihop. När intervjuaren undrar vad allt man behöver för att bygga en holk, pekar Karina på bilden

av en borr och senare på bilden av en skruv. Vid ett annat tillfälle av dialogen drar Karina med fingret från bilden av en borr till bilden av en fågelholk och gör ett brummande ljud med munnen, som för att indikera på vilket sätt borren ska användas i byggandet. Trots att Karina inte uttrycker sig verbalt är hon aktivt med i dialogen och lyckas uttrycka meningsfulla sammanhang.

I dialogen med Karina och Vilja fick Karina utrymme att uttrycka sig kroppsspråkligt, och hon hade även förmågan att göra det på ett sätt som blev förståeligt för de andra i dialogen. Det fanns dock andra dialoger där barnen stundvis blev utanför meningsskapandet då de endast sparsamt använde verbalt eller kroppsspråkligt uttryck som resurser, och ibland satt tysta under textdialogen. Detta kunde kanske bero på andra saker än tillgång till resurser att uttrycka sig, som till exempel ointresse till texten, eller blyghet inför intervjuaren. Men det kan även indikera att de inte upplevde att de hade rätt sorts resurser att uttrycka sig i den specifika situationen. Detta visar på vikten av att barnen har tillgång till och ges möjlighet att använda uttryckssätt de känner sig bekväma med.

Egna erfarenheter som resurser

I många av dialogerna blev barnens tidigare erfarenheter av till exempel olika nöjesparker, byggande eller fåglar viktiga resurser. Barnen kunde även använda sig av varandras resurser, så att de tidigare erfarenheter ett av barnen förde med till dialogen blev en gemensam resurs som båda kunde utnyttja i meningsskapandet. Dessa kopplingar som barnen gjorde mellan tidigare erfarenheter och affischernas innehåll anknyter till multiliteracitetspedagogikens koncept om att väva samman olika dimensioner av kunskap. Ett sådant speglande av kunskaper mellan olika kontexter och erfarenheter, kan transformera uppfattningar både av det bekanta och det obekanta (Cazden C. B., 2006; Cope & Kalantzis, 2009). Barnen uttryckte ofta minnen från konkreta händelser som resurser för att tolka bildinnehållen i affischerna. Speciellt då barnen inte hade tillgång till resursen av traditionell läsförmåga verkade de egna erfarenheterna i kombination med bilderna i affischerna bli väsentliga i tolkningsprocessen. Ett exempel på detta är då förskolebarnen Asta och Pia tolkar Särkänniemi-affischen som en karta över Borgbacken, men båda barnen börjar tvivla på tolkningen eftersom de inte hittar bekanta karuseller från Borgbacken. I följande utdrag uttrycker Pia att hon vill få reda på ifall kartan föreställer Borgbacken eller Särkänniemi. Pia har besökt båda ställena och använder strategin att söka efter bekanta karuseller i affischen för att kunna avgöra vilken nöjespark det handlar om. Asta har endast besökt Borgbacken och är betydligt tystare än Pia under den här delen

av dialogen. Ingendera av barnen visar tecken på att besitta traditionell läsförmåga, utan de fokuserar främst på affischernas bildinnehåll.

Utdrag 10: Favoritkarusellen saknas

Pia: Jag vill hitta min favoritkarusell (hänger över affischen) okej de här e int en karusell från Borgbacken. De här e int en karta av Borgbacken för... här finns int min favoritkarusell. (Viftar med handen över kartan.)

Asta: (Granskar kartan.)

Lite senare i dialogen säger Pia såhär:

Pia: Spökhuss. Jag söker nu den där ena (viftar med fingret över kartan). Om här...jag får bara veta att de här e Särkänniemi om här finns Angry Birds världen och griståget. (Granskar affischen.)

Asta: (Granskar också affischen.)

Pia: Jag va säkert tie gånger i griståget. Jo de här e Särkänniemi.

Även om Asta uttrycker att hon inte besökt Särkänniemi så hjälper hon Pia leta efter de karuseller som Pia beskriver. På det sättet använder Asta de resurser som Pia delar med sig av och de blir även delvis resurser för henne.

Asta: Här e griståget. (Pekar på ett ställe på affischen.)

Pia: De här e griståget. (Pekar på samma ställe som Asta på affischen.)

I: Okej.

Pia: De här e Särkänniemi de här e Särkänniemi! (Slår med båda händerna mot affischen.)

Pia tolkar självsäkert affischen över Särkänniemi trots att hon inte har traditionell läsförmåga som resurs. Hennes egen erfarenhet från både Borgbacken och Särkänniemi ger henne tillräckliga resurser för att affischens bildinnehåll ska kännas möjligt att tolka. Pia använder multilitterära strategier i tolkningsprocessen och lyckas med hjälp av sina resurser och en funktionell analys av affischens innehåll konceptualisera affischens tema. Även Asta märker med hjälp av sina tidigare resurser att affischen inte föreställer Borgbacken. Hon hittar inte bekanta karuseller i affischen. Även hon utför en funktionell analys och använder sina tidigare resurser och Pias beskrivningar till hjälp i tolkningsprocessen, men de räcker inte lika långt som Pias egna erfarenheter i just det här fallet. Medan Pia uttrycker ett aktivt intresse för Särkänniemi-affischen och ivrigt berättar om sina egna erfarenheter, hålls Asta tystare och hon tappar snabbare intresset för affischen. Detta antyder hur den sociokulturella anknytningen till affischens innehåll och en känsla av kompetens är viktig för att upprätthålla barnens intresse för texten.

Asta uttrycker senare i dialogen helt tydligt, osäkerhet över sin egen tolkning av ett objekt i Särkänniemi-affischen

Utdrag 11: Tvivlar på sin egen tolkning

Asta: De här ser ut som en hoppbacke (pekar på en del av affischen) men de e nån annan grej eller va e de nu...

Pia: Okej jag vet va de här e. (Tittar mot och pekar på samma ställe som Asta pekat på.)

Asta: Nå?

Pia: Påriktit, jag tänkte spy i den där karusellen.

Asta verkar tvivla på sin egen tolkning av en hoppbacke i affischen. Hon verbaliserar sin definition, men tar den genast tillbaka med att säga att det ändå är något annat. Asta ser något bekant i affischen och vill definiera det, men hon verkar uppleva att affischens helhetstema ändå till stora delar är obekant för henne. Detta har analyserats som en osäkerhet Asta upplever på grund av sin brist på egna erfarenheter från Särkänniemi. I dialogen syns detta som en bristande sociokulturell anknytning till affischens innehåll. Asta har dock tidigare i dialogen uttryckt att hon besökt Borgbacken, en annan nöjespark, och hon har använt denna erfarenhet som resurs i att tolka affischens innehåll. Samma sak har många andra barn gjort i sina textdialoger. Men efter att Asta och Pia lyckats definiera affischen som en karta över Särkänniemi blir Asta försiktigare i sina tolkningar. Det ser ut som att Pias starka anknytning till Särkänniemi och hennes självsäkra berättelser av egna erfarenheter från stället, just i det här sammanhanget understryker Astas brist på kunskap om Särkänniemi, och får Asta att uttrycka sina egna tolkningar som opålitliga och irrelevanta. Hade Asta tolkat affischen tillsammans med ett annat barn, som inte heller besökt Särkänniemi, kan det väl vara att hon inte uttryckt sig lika försiktigt gällande sina egna kompetenser att tolka affischens innehåll. Detta antyder hur avgörande lärandekontexten kan vara för hur barn upplever och uttrycker sina egna resurser. Det visar även på hur en resurs inte är någon statisk enhet som fungerar lika och är tillgänglig på samma sätt i varje situation. Något blir en användbar resurs då människor tilldelar det ett funktionellt värde i något specifikt sammanhang. Ibland under dialogerna kunde barnen uttrycka sig i negativa termer gällande sina egna förmågor att tolka affischernas innehåll, även efter att de utfört komplexa analyser av affischernas olika delar och helheter. Detta kunde antyda att barnen upplevde att de inte levde upp till vad som förväntades av dem i situationen.

Även erfarenheter från olika litterära källor fungerade som resurser för barnen i dialogerna. En del använde till exempel saker de mindes från barnprogram, eller filmklipp från nätet, för att tolka affischernas innehåll. Även då vävde barnen samman olika erfarenheter och skapade kopplingar mellan upplevelser av olika texter. I dialogen med förskolebarnen Juli och Hilda känner Juli igen en av karusellerna på Särkänniemi-affischen och kan med hjälp av det definiera affischen som en karta över Särkänniemi. Det framkommer att hon aldrig har besökt Särkänniemi men att hon sett filmklipp från stället. Under dialogen använder hon både filmklippen, samt berättelser hon hört av andra som resurser för att tolka affischens innehåll. Juli verkar även ha traditionell läsförmåga och kan med hjälp av den resursen bekräfta tolkningarna hon gör på basen av sina erfarenheter. Filmklippet kan ses som en annan text som Juli har tolkat och som hon knyter an till den text som behandlas i textdialogen. Hilda däremot deltar sparsamt i dialogen då barnen

tolkar Särkänniemi-affsichen. Hon uttrycker att hon inte kan läsa och hon säger att hon aldrig besökt Särkänniemi. På slutet av dialogen uttrycker hon att hon inte förstod något av Särkänniemi-affsichen. Hilda saknar alltså både den egna erfarenheten av Särkänniemi, samt resursen av traditionell läsförmåga, och detta verkar på samma sätt som för Asta i utdragen 10 och 11, hämma hennes vilja eller möjligheter att delta i dialogen. Senare i Julis och Hildas dialog då de tolkar fågelholksinstruktionerna deltar Hilda aktivt i tolkningsprocessen och uttrycker att innehållet av den affsichen är förståeligt för henne, eftersom hon har erfarenhet och kunskap om fåglar.

Semiotiska resurser

I det stora hela hade barnen mångsidiga semiotiska resurser. De kunde tolka betydelsen av olika bilder, symboler, siffror och bokstäver i affischerna, samt utförde komplexa tolkningsprocesser med kombinationer av symbolsystem. En del av barnen visade även tecken på att ha traditionell läsförmåga. Alla barn hade dock inte samma tillgångar till olika semiotiska resurser. Då barnen tolkade olika symboler och textmodaliteter i affischerna skapade de gemensamma nya resurser som de kunde vidare använda i tolkningsprocessen.

Majoriteten av barnen kände igen någon eller flera symboler i affischerna och kunde tolka åtminstone någon symbol enligt dess sociokulturella betydelse. Speciellt fäste barnen uppmärksamhet vid WC-symbolen och parkerings-symbolen på Särkänniemi-affsichen. I fågelholksinstruktionerna lade många barn märke till pilarna på bilden och förstod att de visade i vilken ordning fågelholkens delar skulle fästas vid varandra. I båda affischerna lade barnen mycket uppmärksamhet på bilderna, vilka såg ut att bli ett fokus i de flesta tolkningsprocesser.

Även traditionell läsförmåga användes av en del barn som resurs att tolka affischerna. Ett sådant tillfälle är då 5-åriga Alvar läser högt att det står "exit" på en symbol. Intervjuaren frågar vad "exit" betyder, men Alvar säger att han inte vet och uttrycker med andra ord att han saknar resurser för att avgöra vad symbolen betyder. Senare i dialogen förekommer det en liknande situation där Alvar kan läsa texten på affsichen, men inte förstår vad ordet betyder. Även om Alvar med sin läsförmåga kan nämna symbolen, så saknar han ändå sociokulturella resurser att definiera symbolens betydelse. Han kan inte heller avgöra vad symbolens funktion är i texten. Denna situation kunde tolkas som en avsaknad av multilitterär texttolkning, där inte heller traditionell läsförmåga hjälper barnen hemskt mycket längre i meningsskapandet.

I en annan dialog blir läsförmåga en värdefull resurs för att avgöra ifall en konceptualisering gjord på basen av egna erfarenheter stämmer.

Utdrag 12: "Vi läser"

Atte: Borgbacken (pekar på affischen).

Sam: De här e ju helt för lätt (granskar affischen).

Atte: (Pekar med fingret på ett område på affischen.) Där e Borgbacken de här e Borgbacken.

Sam: (Granskar affischen.) Nää förresten int e de här Borgbacken (tittar omkring på affischen.) Int finns de såna här grejer på Borgbacken.

Atte: Men en annan plats (pekar fortfarande på samma ställe.) På Borgbacken finns den här gubben.

Sam: (Böjer sig fram och pekar på samma område som Atte.) Nää de här e int hör du den gubben. Vi läser (böjer sig över ett annat område av bilden och läser) karuseller hmm (sätter fingret vid munnen) nää (tittar omkring på bilden).

Atte: (Håller fortfarande sitt finger på samma område och tittar omkring på affischen.)

Sam: (Läser från bilden) Särkänniemi. Särkänniemi (pekar på affischen). Okej de här e Särkänniemi (pekar mot affischen).

I det här utdraget ifrågasätter Sam det koncept som han och Atte precis skapat tillsammans. De har tidigare båda definierat kartan som Borgbacken. Sam verkar ifrågasätta detta eftersom han ser obekanta objekt i affischen, och objektet "gubben" inte enligt honom är samma gubbe som Atte menar att finns på Borgbacken. Sam föreslår att de ska läsa den skrivna texten på affischen, och börjar leta efter text som kunde ge ledtrådar till affischens tema. Han använder då sin resurs av traditionell läsförmåga för att kunna få en mer exakt definition för affischen. I det här utdraget har barnen nytta både av sina tidigare konkreta erfarenheter och av Sams läsförmåga. Barnen uttrycker senare i dialogen att båda har besökt Särkänniemi, men att båda glömt mycket från stället. Barnen vet dock tack vare tidigare erfarenheter att Särkänniemi är en nöjespark, ifall de inte hade haft denna sociokulturella resurs hade ordet Särkänniemi, som Sam läste på affischen förblivit ett odefinierbart ord.

Att uppleva något bekant eller obekant

Här behandlas hur barnens tillgång till olika sorters resurser i tolkningsprocesserna skapade upplevelser av bekanta och obekanta innehåll i texterna och hur dessa upplevelser kan ha inverkat på processens gång. Ifall vi ser tillbaka på utdrag 10 och 11 ser vi att Pias resurser gör att stora delar av affischens innehåll är bekanta för henne, detta ger henne möjligheten att göra självsäkra organiserande och analyserande tolkningar av affischens text och bildinnehåll. För Asta verkar det däremot bli för många obekanta element i affischen för att innehållet ska öppna sig för henne, hon verkar osäker och hon tappar ganska snabbt intresset för att tolka affischen. I detta fall verkar upplevelsen av något obekant ha hämmat Asta att delta lika aktivt i tolkningsprocessen som hennes

dialogkompis gjorde. Cazden (2006) skriver om att det är viktigt att beakta barnens tidigare sociala och kulturella resurser då material som inte ursprungligen är planerade som lärandematerial tas in i den pedagogiska praktiken. Hon argumenterar att barn som inte har tidigare kulturella resurser som knyter an till materialet kan känna sig utanför i lärandesituationen (Cazden C. B., 2006).

Det obekanta var dock inte alltid ett hinder för tolkningsprocessen. I flera av dialogerna fanns situationer då det obekanta gjorde att tolkningsprocessen gick djupare. Det här kan vi se i till exempel utdrag 4 då Ted och Alex fördjupar sin analys av fågelholksinstruktionerna, då de möter något nytt och oförståeligt i affischen. Ett annat exempel är utdrag 12 där Sam försöker ta till andra resurser än sina egna erfarenheter från Borgbacken för att hitta en ny och mer relevant definition på affischens tema. Både Sam och Atte verkar först uppleva att kartans innehåll delvis är bekant och de kopplar den till sina tillgängliga resurser och modeller om Borgbacken. Men det finns även obekanta element i kartan som gör att Sam tvivlar på om tolkningen är rätt och börjar utforska affischens innehåll noggrannare.

I en del dialoger såg det även ut som att det obekanta väckte en spontan nyfikenhet gentemot element i affischerna. 3-åriga Benjamin verkade flera gånger under dialogen vara på gränsen till att uttrycka någon betydelse, men ändå inte riktigt nå fram. Han gjorde några verbaliserade funktionella analyser och konceptualiseringar, men frågade också många frågor och verkade undra över de olika elementen i affischerna. I följande utdrag syns ett tillfälle då Benjamin uttrycker sin förundran.

Utdrag 13: *Det obekanta väcker nyfikenhet*

Benjamin: Va e den här bilden den här bilden? (Pekar mot hela affischen.)

I: Nå va tycker ni att den här bilden e? Va sku de här kunna vara? E de här...

Benjamin: (Lutar sig närmare över affischen och granskar den.)

Benjamin undrar vad hela bilden är för något och pekar allmänt mot affischen. Han uttrycker att han delvis är obekant med affischen och att han saknar resurser för att förstå den som helhet. Här syns dock ett tydligt intresse och en nyfikenhet gentemot affischen. Benjamin visar under dialogen att han försöker förstå både affischens olika delar och texten som helhet. I ett senare skede av dialogen lägger Benjamin märke till en gul text- och symbolruta på affischen och undrar vad den är för något. Han uppmärksammar de olika modaliteterna som helheten består av och försöker tolka dem. Tidigare och senare i dialogen definierar han affischen som en karta över Borgbacken, alltså en konceptualisering han gör på basen av sina egna erfarenheter från Borgbacken. Benjamins frågor visar att han strävar till en texttolkning och att han har tillräckliga resurser för att inse att både texten som helhet och dess olika delar bär på betydelse. Detta kunde tolkas som

ett framväxande av resurser, där Benjamin inte ännu har tillräckliga erfarenheter eller strategier för att dyka djupare i affischens innehåll, men att han är på väg åt det hållet och redan anar mer än han kan uttrycka. Ett annat exempel med Benjamin är då han uttrycker intresse för traditionell läsförmåga. Benjamin har inte under dialogens gång visat något tecken på att besitta traditionell läsförmåga. 5-åriga Alvar som deltar i dialogen med Benjamin har däremot demonstrerat sin läsförmåga genom att högläsa skrivna ord från affischen. Här ser det ut som att Benjamin utför akten av traditionell läsning, utan att egentligen läsa texten.

Utdrag 14: läsning som social akt

Alvar: Bankautomat (pekar i en gul symbolruta i nedre delen av affischen).

Benjamin: Bankautomat (tittar mot den gula rutan som Alvar pekar på).

I: Aj en sån finns också?

Benjamin: Var e den? (Fortsätter granska den gula rutan.)

Alvar: Där (pekar på något specifikt i den gula rutan).

I: Mmm.

Benjamin: (Lutar sig närmare över den gula rutan och pekar längst ner i rutan) buss (för fingret längs med texten längst ner i rutan) buss (tittar upp mot intervjuaren).

I: Buss, just det.

Benjamin: Här e buss (pekar och tittar på den gula rutan igen)

Benjamin verkar följa den modell för läsning av text som Alvar visat tidigare i dialogen.

Alvar har redan några gånger innan, läst något skrivet ord från affischen och samtidigt fört fingret längs med texten han läst. Det är motiverat att anta att Benjamin inte egentligen läser ordet "buss" från affischen eftersom det på stället han pekar egentligen står "busshållplats" med en bild av en buss framför den skrivna texten. Antagligen har Benjamin sett bilden av bussen och gissat sig fram till att det står buss efter bilden. Benjamin utför samma sociala akt som Alvar gjort tidigare i dialogen, då han för fingret längs med texten i affischen och samtidigt uttalar ordet högt. Han sneglar dessutom mot intervjuaren medan han gör detta, som för att fråga ifall han gör rätt. Här visar Benjamin att akten av traditionell läsning är bekant för honom, även om han inte kan läsa ännu. Detta kunde eventuellt ses som en orientering mot att lära sig traditionell läsförmåga.

Med de exempel som beskrivits har målet varit att visa hur upplevelser av bekant eller obekant skapas i själva kontexten, och att barnen i ovanstående exempel inte verkar uppleva affischernas innehåll som helt bekanta eller obekanta. Utan att det handlar om en kontextbunden process där delar av texten kan vara bekanta och andra obekanta, samt att detta kan ändras under tolkningsprocessen. Något som känts svårförståeligt eller upplevts obekant kan under tolkningsprocessens gång ändra form och plötsligt bli förståeligt, eller så kan något som upplevts som självklart plötsligt med ett nytt perspektiv te sig obekant och ologiskt. Vilken inverkan upplevelsen av att något är bekant eller obekant kan ha på tolkningsprocessen, har även det sett ut att variera i dialogerna. I

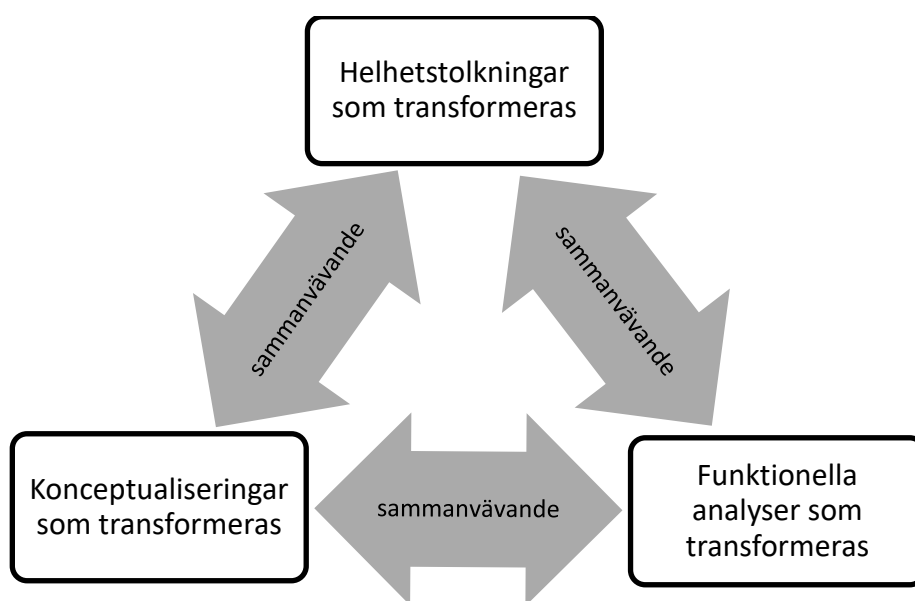
vissa situationer har oväntade innehåll i affischerna lett barnen till djupare och mer kritiska meningsskapande processer, medan det obekanta i andra situationer har sett ut att dämpa barnens intresse eller vilja att delta i tolkningsprocessen.

5.2.4 Sammanfattning av resultaten

Den övergripande forskningsfrågan för den här avhandlingen är *hur barns framväxande texttolkning kan definieras i förhållande till multilitteracitet?* För att få svar på den frågan har det barnen uttrycker i textdialogerna, delats in utgående från kategorier som är baserade på Cope och Kalantzis (2009) modell för multilitterära kunskapsprocesser. I den här studien har begreppet tolkningsprocesser använts, samt Cope och Kalantzis kategorier har reviderats för att bättre passa in i den här studiens perspektiv och syfte. Analyskategorierna är följande: *att organisera* som delas in i att namnge och att konceptualisera, *att analysera* som delas in i funktionell analys och evaluerande analys, *att expandera*, samt *att uppleva* som delas in i bekanta och obekanta upplevelser. Kategorin att uppleva kopplas även till de resurser barnen uttryckte att de har tillgång till i sina tolkningsprocesser. (Kategorierna beskrivs närmare i kapitel 5.1).

Enligt studiens resultat använde barnen mångsidiga multilitterära strategier i sina texttolkningar. Tolkningsprocesserna visade sig genom ett multilitteracitetsperspektiv som dynamiska och transformativa, då barnens uttryckta resurser och tolkningar utvecklades och ändrades i dialogerna. Utöver att barnen namngav objekt i affischerna, förekom konceptualiseringar och funktionella analyser i alla textdialoger. I sina *konceptualiseringar* kunde barnen bland annat definiera affischens helhetstema, eller organisera och definiera affischens innehåll i olika meningsfulla kategorier. Då barnen konceptualiserade gav de egentligen definitioner på *"vad är detta?"*. Som exempel definierade de flesta barnen den ena affischen som en karta över någon nöjespark eller lekpark, och den andra affischen som fågelholksinstruktioner. I de *funktionella analyserna* skapade barnen olika meningsfulla sammanhang och funktioner mellan affischens olika delar. Då definierade de *"vad gör detta i det här sammanhanget?"*. De funktionella analyserna kopplade till affischernas meningsskapande strukturer och kunde till exempel handla om hur olika textmodaliteter hängde ihop med varandra. De olika dimensionerna av tolkningar var för det mesta sammanvävda, så att barnen kopplade ihop sina tematiseringar av affischernas innehåll med sina analyser av textdelarnas funktioner i textnarrativet. Detta anknyter till Cope och Kalantzis (2009) teori om att väva samman olika dimensioner av multilitterära kunskapsprocesser. De reflektioner som barnen gjorde mellan sitt organiserande och analyserande meningsskapande, kunde belysa olika delar av texterna på nya sätt

och få barnen att revidera tidigare tolkningar. Detta ledde i vissa dialoger till ett mer djupgående och kritiskt reflekterande över de egna tolkningarna. Barnen uttryckte alltså strävan till att skapa logiska helheter, och kunde utveckla sina tolkningar så att det blev ett sammanhang mellan deras konceptualiseringar och funktionella analyser. Justeringar till tidigare uttryckta tolkningar utvecklades ibland på barnens egna initiativ, så att de själva ifrågasatte sina eller varandras tolkningar. Men det kunde även ske via intervjuarens frågor, som kunde uppmärksamma barnen på nya detaljer i affischerna.



Figur 3. Visualisering av en transformativ tolkningsprocess där barnen strävar till att skapa en logisk helhetstolkning. Helhetstolkningen, konceptualiseringar och funktionella analyser omformas då de sammanvävs med varandra.

Synliga *evaluerande analyser* förekom inte i lika stor grad som konceptualiseringar och funktionella analyser. I vissa dialoger uttryckte barnen inga evaluerande analyser alls. Cope och Kalantzis (2009) definierar evaluerande analys som ett kritiskt förhållningssätt gentemot textens olika sociala och kulturella anknytningar. Den sortens reflektioner kräver ett avståndstagande från en själv och från texten, för att textens kulturella och samhällsliga funktioner ska kunna analyseras från olika perspektiv. På basen av Vygotskys (1978, ss. 32-33; 1999, ss. 167-251.) teorier om små barns utveckling av begreppsligt tänkande, som presenteras tidigare i studien, kan antas att små barn inte naturligt tenderar att tänka i så abstrakta termer som en evaluerande analys skulle kräva. Möjligtvis hade barnen gjort fler evaluerande analyser ifall intervjuaren mer aktivt lett in dialogen på sådana spår. En del barn uttryckte dock olika former av evaluerande på eget initiativ, men denna sorts reflektioner skedde oftare som svar på intervjuarens frågor. Sådana

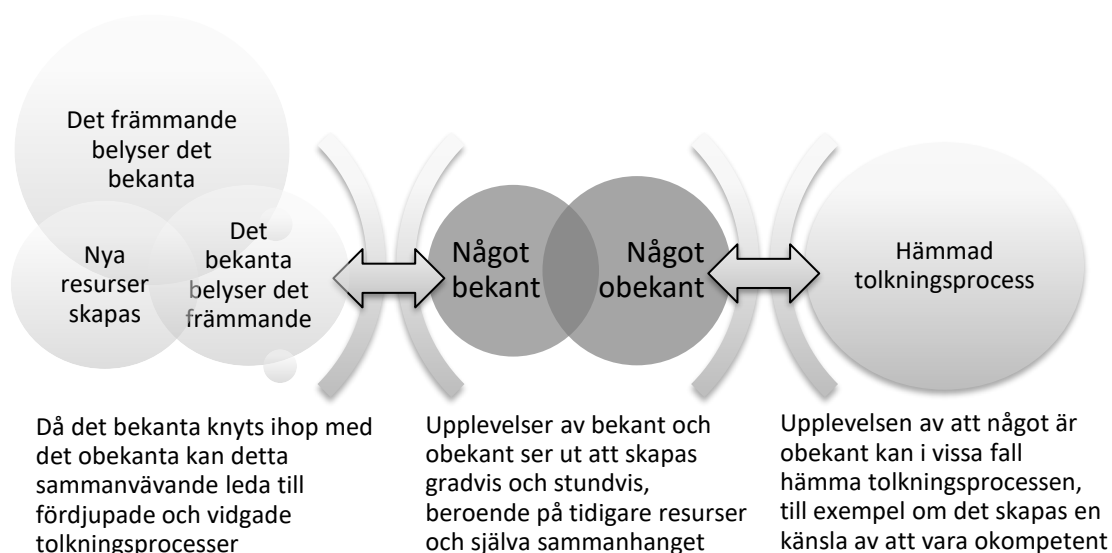
situationer var då intervjuaren bad barnen jämföra de två affischerna eller fundera på vad affischerna kunde användas till, eller vem de var gjorda för. Då kunde barnen till exempel fundera på affischernas kulturella funktioner och hur de båda affischerna skilde sig åt eller påminde om varandra.

I en del dialoger *expanderade* barnen på spontana och lekfulla sätt utanför affischernas innehåll. I analysen granskades både hur barnen kunde skapa expanderande narrativ som gick utöver det texten erbjöd eller hur de kunde expandera till andra modaliteter än de som fanns i affischerna. De expanderande momenten i tolkningsprocesserna ledde i några fall till längre reflektioner, där intervjuaren och barnen spekulerade över olika tolkningsmöjligheter och betydelser. Dessa var inspirerade av affischernas innehåll, men kunde berika dialogen med nya och oväntade perspektiv.

Utöver att kategorisera barnens uttryckta tolkningar, har även olika former av *resurser* barnen uttryckt att de haft tillgång till eller saknat i tolkningsprocesserna granskats. Resurserna kopplar till multilitteracitetens teori om tillgänglig design och hänvisar alltså till all den kunskap och de erfarenheter som vi använder som byggmaterial i vårt meningsskapande (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Barnens sätt att uttrycka sitt meningsskapande visade sig som resurser i tolkningsprocesserna. Alla barn uttryckte sig i någon mån multimodalt, så att de kombinerade bland annat tal, kroppsspråk och läten. För en del barn verkade verbalt språk vara en lättare tillgänglig resurs än för andra barn, och några valde att stundvis gestikulera istället för att tala. Det finns tidigare studier som visar hur mångsidigt barn uttrycker sig med olika former av gester, rörelser och ansiktsuttryck, utöver det verbala, och hur viktigt det är att beakta alla dessa uttrycksformer som resurser för att få en helhetsbild av barns meningsskapande (Flewitt, 2006). Utöver uttryckssätt använde barnen både egna erfarenheter och semiotisk kunskap som resurser för meningsskapandet i textdialogerna. Bildtolkning såg ut att vara en viktig resurs för barnen i alla textdialoger, speciellt för dem som saknade traditionell läsförmåga. Detta anknyter till tidigare studier som visat att små barn fokuserar på illustrationer, tills de fått tillräckliga resurser för att även tolka skriven text (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016).

I analysen kopplas barnens uttryck av tillgång eller brist på resurser, till kategorin *att uppleva* något bekant eller obekant. I barnens dialoger såg det ut som att upplevelser av bekanta och obekanta element i affischerna varierade gradvis under dialogens gång och att detta handlade om en kontextbunden dynamisk process. Obekanta element i affischerna kunde stundvis hämma tolkningsprocessen för barnen, medan något oväntat

och oförståeligt i andra situationer kunde väcka nyfikenhet eller vidga och fördjupa tolkningsprocessen. Barnen sammanvävde sina tidigare kulturella erfarenheter och semiotiska resurser med det som skedde i textdialogerna. Detta kopplar till Cope och Kalantzis (2009) teori om att koppla samman det bekanta med det obekanta i kunskapsprocesser, för att transformera både de egna tolkningarna samt det egna tänkandet.



Figur 4. Visualisering av upplevelser av bekanta och obekanta representationer i tolkningsprocessen

Multimodalitet, som är en viktig aspekt i multilitteracitetspedagogiken (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009), syntes på många plan i barnens tolkningsprocesser. Analysen visar hur barnen utförde synestetiskt meningsskapande i dialogerna. Alltså hoppade mellan olika modaliteter och reflekterade dem emot varandra (Kress, 2003, ss. 35-60). Barnen reagerade på olika sorters textuella innehåll som syntes i affischerna, samt uppmärksammade och beaktade modaliteterna i sina tolkningar, så att de skapade meningsfulla sammanhang mellan olika textmodaliteter. Därtill uttryckte barnen sig multimodalt, så att de använde tal, ljud, gester och kroppsspråk för att skapa mening i dialogen. Detta anknyter till uppfattningen om att små barns framväxande litteracitet är något som gestaltar sig och utvecklas på mångsidiga sätt i kommunikation med andra människor och olika former av texter (Dooley & Matthews, 2009).

6 Diskussion

I den här avhandlingen, som grundar sig i ett sociokulturellt förhållningssätt till meningskapande i interaktion, granskades multilitterära strategier och resurser som små barn uttryckte i textdialoger. Utgångspunkten är att resultaten är starkt bundna till studiens sammanhang och att de måste beaktas som kontextbundna och speglas mot den multilitteracitetsdiskurs de producerats inom. Ifall studien ska ha någon betydelse i ett större perspektiv, är det dock motiverat att reflektera på vilka sätt analysresultaten eventuellt kunde vara överförbara till andra sammanhang. Av intresse för studiens målsättningar är att fundera över vad studiens resultat har att ge i förhållande till utvecklandet av barns multilitteracitet inom småbarnspedagogiken och förskolepedagogiken. Multilitteracitet som begrepp och pedagogisk målsättning förekommer i de finländska planerna för småbarnspedagogiken och i läroplanerna för förskolepedagogiken och grundskolan (Utbildningsstyrelsen, 2015; 2016; 2018), detta betyder att det behövs definitioner på vad multilitteracitet innebär i olika pedagogiska sammanhang och lärandesituationer.

Avhandlingens resultat ger en inblick i hur små barns framväxande texttolkningar kan relateras till begrepp inom multilitteracitetsdiskursen. Analyskategorierna som tagit form och reviderats från Cope och Kalantzis (2009) teorier, ger verktyg för att mer ingående granska och benämna olika former av meningsskapande som barnen uttrycker, då de tolkar multimodala och informativa textinnehåll. I analysen har strävan varit att dissekera det som skedde i processerna till mindre enheter, för att granska hur komplicerade strategier barnen uttryckte i sina texttolkningar. Resultaten visar att små barn kan använda mångsidiga multilitterära strategier och fungera som kompetenta tolkare av multimodala textinnehåll. Studien stöder alltså tidigare forskning om barns framväxande litteracitet, som visar att barns litterära intressen och kunskaper börjar utvecklas redan innan den traditionella läsförmågan (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016; Björklund, 2008; Dooley, 2010; Dooley & Matthews, 2009; Sintonen, *Children's produced graphical instructions in music as a multiliteracy act*, 2018).

I den här studien visade sig barnens textdialoger som dynamiska och dialogiska processer, där barnen delade av sina resurser med varandra och tillsammans skapade betydelser, som sedan bildade nya resurser. Väl inom ramen för en sociokulturell syn på lärande framträdde således barnens uttryckta uppfattningar, multilitterära strategier och resurser som föränderliga och bundna till det sociala och kulturella sammanhang de fö-

rekom i (Cazden, et al., 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Säljö, 2000). Den här avhandlingens resultat indikerar således att barns uttryck av multilitterära resurser och strategier både beror på tidigare kunskap och erfarenheter, samt de uppfattningar och roller som barn tar i förhållande till sitt eget och andras lärande i själva sammanhanget. Detta lägger vikt på hur pedagoger och barn tillsammans skapar lärandesituationer och vilka resurser, tolkningsstrategier, samt uttryckssätt som möjliggörs och ges värde i sammanhangen (Flewitt, 2006; John-Steiner & Mahn, 1996). Det visar även på betydelsen att försöka förstå barns upplevelser av lärandesammanhang och -material, samt att kunna differentiera olika kontextbundna processer som sker i barns lärande och tänkande (Flewitt, 2006). Den här studiens resultat skulle indikera att det i utvecklandet av små barns multilitterära texttolkning, är av betydelse att särskilja på olika former av resurser barnen ger uttryck för. Mångsidiga multilitterära tolkningar av affischernas innehåll kunde förekomma i barnens dialoger även då barnen inte lyckades exakt koppla sina tolkningar till affischernas kulturellt avsedda betydelser, likaväl kunde delar av affischernas innehåll vara bekant för barnen trots att mer djupgående multilitterära strategier saknades. Således var inte barnens uppfattningar av texternas sakinnehåll direkt kopplade till deras förmåga att tolka texternas symboliska och strukturella funktioner. Utöver detta antyder studiens resultat att det är avgörande att beakta barns multimodala uttryck i deras litterära meningsskapande. Hade inte barnens kroppsspråk, läten och miner beaktats i analysen av deras tolkningsprocesser, hade betydelsefulla insikter i barnens upplevelser gått förlorade. Flewitt skriver om hur problematiskt det är att verbalt språk har ett så högt status som uttrycksform i pedagogiska sammanhang, då studier visat att barn uttrycker sitt meningsskapande med hjälp av multimodala resurser (Flewitt, 2006).

Förutom att belysa hur små barns framväxande multilitterära strategier och resurser kan se ut, antyder även studiens resultat att texter med multimodalt innehåll och infografiska bilder fungerar bra i textdialoger med små barn, samt kan stöda utvecklingen av barnens multilitterära texttolkning. Cope och Kalantzis (2009) understryker hur viktigt det är att elever får arbeta med lärandematerial som är relevanta och bekanta till den grad att de öppnar sig för dem och känns tillgängliga, men att den pedagogiska potentialen ligger i nya upplevelser som kräver en viss ansträngning (Cope & Kalantzis, 2009). Särkännemi-kartan och fågelholksinstruktionerna som valdes till den här studien såg ut att tilltala barnen, då de nyfiket och fokuserat undersökte dem. Därtill uttryckte alla barn i studien att de hittade element i affischerna som de kände igen, men att affischerna även erbjöd utmaningar i tolkningsprocessen. På det sättet kunde argumenteras att liknande infografiska affischer som använts i den här studien väl kan stöda utvecklingen av små barns

multilitteracitet i enlighet med målsättningarna i de finländska läroplanerna, som framhåller vikten att lära barn kreativt och kritiskt tänkande genom att undersöka och tolka rika textinnehåll i interaktion med andra (Utbildningsstyrelsen, 2015; 2016; 2018). Det är dock väsentligt att lärandematerial som används varierar och är så mångsidiga att barn kan turas om med att ta expertroller och känna sig kompetenta. Cazden (2006) argumenterar att pedagoger ska vara försiktiga ifall de använder material i sin praktik som kopplar exempelvis till populärkultur, eftersom alla barn kanske inte har resurser som anknyter till innehållet. Dock kunde argumenteras att det är osannolikt att alla barn har resurser som är relevanta för material som är skapat för den pedagogiska praktiken. Därmed kunde en lösning vara att använda mångsidiga och varierande texter som lärandematerial, och att anpassa texterna till de resurser som barnen har i den specifika barngruppen, så att alla både får uppleva bekanta och obekanta representationer i lärandesituationerna. Enligt studier om "connected learning" finns det potential för att utveckla barns lärandeaktörskap och flexibla lärandeförmågor genom att koppla den pedagogiska praktiken med sociala och kulturella sammanhang utanför själva praktiken (Kumpulainen & Sefton-Green, 2014).

Affischerna som valdes till den här studien har ett mångsidigt bild- och symbolinnehåll med informativt syfte, vilket gör att de bär på specifika kulturellt definierade betydelser. Samtidigt ger affischernas rika bildinnehåll möjligheter att tillämpa mer kreativa tolkningar till dem. Detta skapade en bra kombination i dialogerna, då barnen både kunde söka logiska textuella sammanhang inom affischerna, reflektera över affischernas kulturella bundenheter, samt blev inspirerade att expandera utöver affischernas gränser. Aukerman och Chambers Schuldt (2016) har argumenterat att texter som innehåller både illustrationer och skriven text kan fungera som en bra inkörsport till texttolkning för små barn. Kombinationen av bilder, symboler och skriven text i de affischer som valdes till den här studien, gjorde att barnen kunde fokusera på de modaliteter som de upplevde som bekanta och hade resurser att tolka, men samtidigt kunde uppmärksamma mer obekanta textmodaliteter. Detta gav alla möjlighet att delta i textdialogerna, oberoende om de redan hade traditionell läsförmåga eller inte.

Förslag på vidare forskning

Enligt Kress (2003, ss. 1-9) sociosemiotiska teori om meningsskapande är det viktigt att vi får bättre insyn i variationer och likheter i meningsskapandet kopplat till olika modaliteter av texter. Flewitt (2006) betonar hur viktigt det är att ta i beaktande barns multimediala meningsskapande och se på hur det tar sig uttryck i olika sociala sammanhang

inom den pedagogiska praktiken. Denna studie ger indikationer för hur små barns multilitterära meningsskapande tar sig multimodala uttryck i textdialoger, men studiens material och analys ger inte inblick i hur barnens multilitterära tolkningsprocesser skulle variera i olika situationer och med olika texter. Vidare studier kunde ha som målsättning att skapa en mer mångfacetterad syn på hur enskilda barn uttrycker multilitterära strategier och resurser i olika sociala sammanhang och i förhållande till olika sorters texter. Det skulle även vara av värde att med longitudinellt etnografiskt material från daghems vardagen granska hur små barns multilitteracitet utvecklas över tid, då de deltar i textdialoger med multimodalt innehåll. Forskning med fokus på vad som händer i barnens interaktion med varandra i textdialogerna, kunde även ge mer insikt i hur multilitterära strategier och resurser utvecklas i samarbete med andra. För en sådan inriktning kunde en sociokulturell diskursanalys som utvecklats för att granska klassrumsinteraktion, och som belyser olika handlingsmönster i kollaborativt meningsskapande fungera bra (Mercer, 2004). En ytterligare intressant aspekt som blev synlig i det insamlade materialet i denna studie var barnens användning av humor och lekfullhet i sina tolkningar, då de expanderade utanför affischernas innehåll. Ett vidare utforskande av hur små barn använder humor och skämtsamhet som ett redskap för kritiskt och nyskapande tänkande, kunde vara en beaktansvärd dimension för utvecklandet av multilitteracitetspedagogiken.

Källor

- Aukerman, M., & Chambers Schuldt, L. (2016). "The Pictures Can Say More Things": Change Across Time in Young Children's References to Images and Words During Text Discussion. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 267–287. <https://doi.org/10.1002/rrq.138>
- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 15(2&3), 92-104. <https://doi.org/10.1080/09500780108666803>
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet. Hämtat från <http://hdl.handle.net/2077/18674>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlgren, I. (2010). Pedagogisk interaktion. i H. Melander, & F. Sahlström (red.), *Lärande i interaktion* (ss. 193-215). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I., & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans: en analys av rörelsekundandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*(14), 24-40. Hämtat från <https://www.researchgate.net/publication/283289231>
- Cazden, C. B. (2006). Connected Learning: "Weaving" in Classroom Lessons. "Pedagogy in Practice 2006" Conference, University of Newcastle. Hämtat från <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., . . . Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). Hämtat från http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grover, V., & Teubal, E. (2014). Children's peer talk and learning: uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: editors' introduction. i A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grover, & E. Teubal, *Children's Peer Talk. Learning from Each Other* (ss. 3-20). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195. Hämtat från <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>
- Dooley, C. (2010). Young Children's Approaches to Books: The Emergence of Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(2), 120–130. <https://doi.org/10.1598/RT.64.2.4>
- Dooley, C., & Matthews, M. (2009). Emergent comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 269-294. <https://doi.org/10.1177/1468798409345110>
- Education 2030. (2015). *Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR. Hämtat från <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- Europeiska kommissionen. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. Hämtat från https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN

- Fejes, A., & Thornberg, R. (2016). Kvalitet och genraliserbarhet i kvalitativa studier. i A. Fejes, & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys (andra upplagan)* (ss. 256-278). Stockholm: Liber.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25-50. <http://doi.org/10.1177/1470357206060917>
- Forskningsetiska delegationen. (2009). Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning. Helsingfors: TENK. Hämtat från <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskaprinciper.pdf>
- Freebody, P. (2013a). Knowledge and school talk: Intellectual accommodations to literacy? *Linguistics and Education*, 24(1), 4-7. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.004>
- Freebody, P. (2013b). School knowledge in talk and writing: Taking "when learners know" seriously. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 24(1), 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.009>
- Geary, P., & Nyst, C. (2017). Discussion paper series on children's rights and business in a digital world. Hämtat från https://www.unicef.org/csr/css/UNICEF_CRB_Digital_World_Series_ACCESS.pdf
- Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning. i V. Bozsik, *Improving Literacy Akills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015* (ss. 135-153). Hungarian Institute for Educational Research and Development (HIERD). Hämtat från http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/yb_15_improving_literacy_skills_across_learning.pdf
- Hooft Graafland, J. (2018). *New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. OECD Education Working Papers. No. 179*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Hviid, P. (2008). Interviewing using a cultural–historical approach. i M. Hedegaard (red.), *Studying children: a cultural-historical approach* (ss. 139-156). Maidenhead, England ; New York: Open University Press.
- Jensen, Arnett, & McKenzie. (2011). Globalization and cultural identity. i S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (red.), *Handbook of Identity Theory and research* (ss. 285-301). New York: Springer-Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *ducational Psychologist*, 31(3-4), 191-206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>
- Karpov, Y. (2014). *Vygotsky for Educators*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107588318>
- Kentz, M.-B., Sintonen, S., & Lipponen, L. (2017). Vertaisoppiminen digitaalisessa toimintaympäristössä. Tapaustutkimus kahden viisivuotiaan Minecraft-luomisesta. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 54-68. Hämtat från <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/11/1/vertaiso.pdf>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kumpulainen, K., & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00091
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J., & Renlund, J. (2018). *Bångstyriga bitar: inläring av multilitteracitet med glädje*. (D. Kronström, & Svenska översättningsbyrå , Övers.) Helsingfors: Helsingfors Universitet, Utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje (MOI).

- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: a dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156. <https://doi.org/10.1111/lit.12010>
- Maine, F., & Hoffman, R. (2016). Talking for meaning: The dialogic engagement of teachers and children in a small group reading context. *International Journal of Educational Research*, 75, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.007>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168. <https://doi.org/10.1558/japl.v1i2.137>
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä*, 41(1), 107-116. Hämtat från <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>
- Montoya, S. (2017, 5. september). Tracking Literacy in an Increasingly Digital World. (bloggtext) Hämtat från <http://uis.unesco.org/en/blog/tracking-literacy-increasingly-digital-world-0>
- Oxford Living Dictionaries. (den 10. 4. 2019). *oxforddictionaries.com*. Hämtat från <https://en.oxforddictionaries.com/definition/infographic>
- Rizvi, F., & Beech, J. (2017). Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 125-134. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254500>
- Ryan, A. (2004). Ethical issues. i C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & F. Silverman (red.), *Qualitative Research Practice* (ss. 218-235). London: Sage Publications.
- Schegloff, E. (2006). Interaction: The Infrastructure for Social Institutions, the Natural Ecological Niche for Language, and the Arena in wich culture is Enacted. i N. Enfield, & S. Levinson (red.), *Roots of Human Sociality* (ss. 70-96). New York: Berg.
- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., & Flewitt, R. (2016). *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: A White Paper for COST Action*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10896.30720>
- Sintonen, S. (2018). Children's produced graphical instructions in music as a multiliteracy act. *FJME Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 54-64.
- Sintonen, S., Kumpulainen, K., & Vartiainen, J. (2018). Young children's imaginative play and dynamic literacy practices in the digital age. i G. Oakley, *Mobile Technologies in Children's Language and Literacy: Innovative Pedagogy in Preschool and Primary Education* (ss. 15-28). Bingley, UK: Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-879-620181002>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Utbildningsstyrelsen. (2015). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Kapitel 1-12. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Hämtat från https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014. Föreskrifter och anvisningar 2016:1*. Tammerfors: Suomen Yliopistopaino Oy. Hämtat från https://www.oph.fi/download/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018. Föreskrifter och anvisningar 2018:3b*. Helsingfors: PunaMusta Oy. Hämtat från https://www.oph.fi/download/195246_Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2018.pdf
- Wolf, M. K., Crosson, A. C., & Resnick, L. B. (2006). *Accountable Talk in Reading Comprehension Instruction. CSE Technical Report 670*. National Center for

- Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). University of Pittsburgh. Hämtat från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492865.pdf>
- WSIS Executive Secretariat. (2003). *Report of The Geneva Phase of The World Summit on The Information Society*. UN, ITU. Hämtat från https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0009!R1!PDF-E.pdf
- Vuorisalo, M., Rutanen, N., & Raittila, R. (2015). Constructing relational space in early. *Early years: an international journal of research and development*, 35(1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. i M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, & E. Souberman (red.). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1999). *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB (Original utgivet 1934).

Bilagor

Bilaga 1.

De finskspråkiga transkripten för studiens dialogutdrag

Utdrag1: Nöjespark och Borgbacken betyder samma sak

Elisa: Ehkä se on joku huvipuisto.

I: Joo-o vois olla. Mitä Kaisa miettii?

Elisa: Tuo on... minusta tämmöisessä merenläheisessä laitteessa olen käynyt.

I: Oletko käynyt?

Kaisa: Musta tää on linnanmäki.

I: Joo-o

Elisa: Mutta huvipuisto tarkoittaa ihan samaa asiaa.

Utdrag 2: Olika sorters karuseller

Olga: Ootas mikä tän nimi olikaan?

Tomas: Toinen karuselli.

Olga: Tuo on keinukaruselli tää on se eläinkaruselli niistä joo.

Tomas: Tai sitten-

Olga: Tää tää on tota ilmasten.

Tomas: Niin.

Olga: Mistä mä en hirveesti tykkää. Toi on se kuuhomma toi mun mielestä. Auto...

I: Mikä kuuhomma?

Olga: No katos siel on joku semmonen joka pyörii ympäri semmonen kuu.

I: Aijaa.

Utdrag 3: Hitta fram med hjälp av siffror

I: Jos mä katsoisin täältä että mä haluan leppäkerttuun. Tos lukee leppäkerttu niin miten mä löydän sen leppäkertun tuolta?

Tomas: Mm ykkönen tuolla niin sitten se menee ei vaan...

Olga: Jos sä niinkun oot täällä...

Tomas: Ne on niinku numeroita aina millä ne etsitään.

I: Okei.

Olga: Tosta menee tonne tosta alta tonne sitten tosta... ootas ykkönen. Tonne noin kierrä tosta tosta on ne liput ja sitten meet tonne noin.

I: No niin.

Utdrag 4: En bok blir en planka

Ted: Mutta mä en ymmärsin miksi tossa on kirja

I: Sä et ymmärtäny miks siinä on kirja. Okei niin sä et kaikkee ymmärtäny tästä

Alex: No siin on ne ohjeet.

I: No joo voi olla

Ted: Lintun

Alex: Tai sit ne kirjat pistetään tänne!

I: Niin se voi olla myös se osa, tohon pönttöön

Ted: Se kirja on se osa!

I: Niin

Alex: Koska noin noi ei oo kirjoja ne on lautoja koska tässä on naulat

I: Joo. Onks se niin että se ehkä vähän näyttää kirjalta kun ne on piirtäny sen tällä tavalla

Ted: On

I: Mutta se on oikeesti lauta

Ted: On

I: Noni te yhdessä keskitte että se on lauta

Ted: Jo

Alex: Me tiedettiin!

Utdrag 5: Skillnad på hus och karuseller

Atte: Niit on yhteensä kolkytkolme noita juttuja.

Sam: Niin kolkytkolme.

Atte: Niit on yhteensä kolkytkolme. Kuule...

Sam: No miks tääl on sitten nelkytyheksän?

I: Ai joo.

Sam: Nelkyt yheksän.

I: Hyvä kysymys.

Sam: Tää on viisky.

I: Miks?

Sam: No koska ne on taloja ne ei oo näitä laitteita.

I: Ai jaa.

Sam: Ja täällä on sitten erikseen ne talot.

I: Ai ne löytyy tuolta.

Utdrag 6: Varför finns det ingen plats för Brandman Sam?

I: mul olis tässä tällanen kuva mitä me voitais yhdessä tutkia ja miettiä että mikä tää on

Roni: kartta. Miks ei tässä ole palomies samin paikkaa

I: aaa

Roni: koska semmoinen ohjelma on palomies sami

I: joo-o

Roni: miksei se tässä ole sitten

I: ai sitä ei oo tässä

Roni: niin

I: nii en tiedä mitä luulet miksei sitä oo tässä

Roni: koska tämä on oikea kartta

I: aa nii-i

Roni: eikä palomies sami ole oikeesti ku vaa näytelmissä

I: no nii

Utdrag 7: Från bokstav till ljud

Roni: Mitä tuossa on?

I: No miltä näyttää?

Roni: Tällasilta kirjaimilta en osaa sanoa mutta Eetu osaa.

I: Mhmm.

Roni: En mä... mitä mitkä nuo r:ät ovat

I: No miksköhän tuolla on tollasia r kirjaimia.

Roni: No koska se tärisee pora.

I: Nii-i varmaan, Joo-o hyvä havainto.

Roni: (Tekee rrrrrrrr ääntä)

Eerik: (Tekee myös rrrrrrrr ääntä)

I: Joo-o.

Roni: Melkein sano prrrr

Eerik: Nii se melkee sano tälleen trrrr

Utdrag 8: En karta lika stor som hela stället

Hilda: Se on varmaan oikeesti tosi korkea.

I: Mm niin se varmaan on.

Juli: Nää on vaan pienempiä mut ne on oikeesti ihan super isoja.

I: Niin.

Hilda: Ne on ehkä paperistakin näin.

I: Niin.

Hilda: Ehkä koko tämän paikan kokoinen.

I: Niin sitten pitäis olla aika iso paperi jos haluais tehdä sen oikeen kokosen siihen paperiin.

Juli: Niin sen pitäis olla tän koko talon kokoinen.

I: Niin mitä jos mä olisin tuonnu tänne sellasen ison paperin mukaan

Hilda: Miten sen edes sais tänne?

I: Niin miten mä edes saisin sen tänne?

Juli: No käärisit sitä vaan niin paljon ja sitä ööh...

Hilda: Mutta siinä menis koko yks kokonainen päivä.

I: Varmasti menis. Ja ajatella piirtää sitä koko paikkaa sinne paperille. Siinäkin menis aika paljon aikaa.

Juli: Tai jos sulla olis valmiina tää kuva ja sä olisit vaan suurentanu.

I: Voisin suurentaa, mul pitäis olla joku tosi iso aite millä mä suurentaisin.

Juli: Koska sit se tulis yli jos se olis pieni.

Utdrag 9: Från Instruktioner till uppvisning av byggprocess

I: No osaisitteko rakentaa tällasen jos teillä olis ohjeet.

Milja: Ööö.

Henna: Varmaan.

Milja: Ehkä

I: Ehkä

Henna: No kokeillaan sitten laalaalaa tämä tähän... lalalalaa...

Milja: Mitä tämän toisella puolella on?

Henna: Tämä tähän tämä tähän. No niin nyt on lattia.

Milja: Okei piirretäämpä liidulla.

Utdrag 10: Favoritkarusellen saknas

Pia: Mä haluun löytää mun lempilaitteen, okei tää ei oo Linnanmäen laite. Tää ei oo Linnanmäen kartta koska mä siel ei oo mun lempilaitetta.

Pia: Kummitustalo. Mä etin nyt sen yhen jos täällä mä saan vaan selville et tää on särkänniemi jos tääl on angry birds maailma ja possujuna.

Pia: Mä kävin varmaan kymmenen kertaa possujunassa. Joo tää on Särkänniemi.

Asta: Täs on possujuna.

Pia: Tää on possujuna.

I: Okei.

Pia: Tää on Särkänniemi tää on särkänniemi.

Utdrag 11: Tvivlar på sin egen tolkning

Asta: Tää näyttää hyppymäeltä mut se on joku muu juttu tai mikä se nyt on...

Pia: Okei mä tiedän mikä tää on.

Asta: No?

Pia: Oikeesti, mä meinasin oksentaa tossa laitteessa

Utdrag 12: "Vi läser"

Atte: Linnanmäki.

Sam: Täähän on ihan liian helppo.

Atte: Tuol on lintsi tää on Lintsi.

Sam: Eei ku ei tää oo lintsi. Ei lintsis oo tällasii juttuja.

Atte: Mut toinen paikka. Lintsis taitaa olla tää ukko.

Sam: Ei tää ei oo kuule ukko, luetaan huvilaitteet hmm ei.

Sam: Säärkännniemi. Särkänniemi. Okej tää on särkänniemi.

Utdrag 13: Det obekanta väcker nyfikenhet

Benjamin: Mikä tää kuva on tää kuva?

I: No mikä tää teijän mielest tää kuva on? Mitä tää vois olla? Onks tää...

Utdrag 14: Läsning som social akt

Alvar: Pankkiautomaatti.

Benjamin: Pankkiautomaatti.

I: Ai semmonenki löyty?

Benjamin: Missä se on?

Alvar: Tossa.

I: Mmm.

Benjamin: Bussi, bussi.

I: Bussi, kyllä

Benjamin: Tässä on bussi.

Bilaga 2.

Lovblankett till vårdnadshavarna



Lupa aineistonkeruuseen tutkimustarkoitusta varten

Tervehdys Helsingin yliopistolta!

Monilukutaitoa opitaan ilolla (MOI) –hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kehittämisohjelma, jossa tutkimusperustaisesti kehitetään uusia lähestymistapoja 0 – 8 –vuotiaiden monilukutaidon kehittymisen tukemiseen.

Olemme kiinnostuneita tulemaan päiväkotinne keräämään tutkimusaineistoa. Olemme ennenkin tehneet tutkimusyhteistyötä päiväkotinne kanssa. Pyydämme tällä kertaa lupaa kerätä videokuvaamalla aineistoa liittyen lasten ymmärrykseen erimuotoisista teksteistä, aiheena erityisesti kuvien tulkintataidot. Tietoa kerätään tilanteissa, joissa lapsia haastatellaan pienissä ryhmissä. Lapsen saavat haastattelun aikana yhdessä tutkia kahta kuvaa ja keskustella näistä vapaamuotoisesti.

Tutkimuksessa keskitytään lapsiryhmässä esiintyviin monilukutaidon käytänteisiin ja vuorovaikutukseen. Yksittäistä lasta ei tutkita. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen eikä sitä luovuteta missään tapauksessa kolmansille osapuolille. Lasta tai häneen liittyviä henkilökohtaisia tietoja ei voida yhdistää tutkimusaineistoon tai tuloksiin. Aineistoa ja tutkimustuloksia käsitellään ja säilytetään tutkimuseettisen neuvottelukunnan linjauksia noudattaen.

Aineiston keräämisestä on oikeus kieltäytyä ja tämä ei vaikuta lapsen mahdollisuuksiin osallistua normaalisti toimintaan.

Lapsen etunimi _____

Lapsen sukunimi _____

Rastita vaihtoehto:

☐

ANNAN LUVAN kerätä aineistoa videokuvaamalla tutkimustarkoituksessa monilukutaitoon liittyvässä toiminnassa

☐

EN ANNA lupaa kerätä aineistoa videokuvaamalla tutkimustarkoituksessa monilukutaitoon liittyvässä toiminnassa

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys _____

Lisätietoa Monilukutaitoa opitaan ilolla –kehittämisohjelmasta: www.monilukutaito.com

Lisätietoa tarvittaessa: Sara Sintonen sara.sintonen@helsinki.fi

Bilaga 3.

Affischerna som användes i textdialogerna

Huvilaitteet

Korirämsen eläinpuisto

Myymälät

Kohteet

Ravintolat

Korirämsen eläinpuisto

Ulkökynti

Särkänniemen on rajoittanut pysäköintilaitteita.

LUPUNMYNTIPISTEET

INFOREITTE

Laitekaverit

